

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra primárního vzdělávání

Studijní program: Učitelství pro ZŠ

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

**INTEGRACE ANGLIČTINY A HUDEBNÍ
VÝCHOVY NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY**
**INTEGRATION OF ENGLISH AND MUSIC
ACTIVITIES AT PRIMARY SCHOOL**

Diplomová práce: 11-FP-KPV-0031

Autor:

Barbora MAREŠOVÁ

Podpis:

.....

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Přišovská

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
95	0	6	5	32	10

V Liberci dne: 28.6.2012

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Barbora MAREŠOVÁ**
Osobní číslo: **P07000502**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu: **Integrace angličtiny a hudební výchovy na 1. stupni základní školy.**
Zadávací katedra: **Katedra primárního vzdělávání**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl:

Diplomová práce zahrnuje akademický výzkum a praktické ověření teorie, která se týká integrace jazykové výuky a vyučovaného předmětu, kdy jazyk je prostředkem pro výuku vzdělávacího obsahu a tento předmět se zároveň stává zdrojem pro výuku jazyků.

Cílem je prokázat, že integrace angličtiny do hodin hudební výchovy může být cestou ke zlepšení vztahu dětí k angličtině obecně tím, že děti používají jazyk v přirozeném prostředí nejazykového předmětu.

Toto vede k posílení jejich snahy projevat se pomocí anglického jazyka a tedy i ke zlepšení jejich jazykových dovedností.

Zpracování praktického projektu, analýza a interpretace výsledků v uvedené diplomové práci prokáží porozumění metodám analýzy teoretických východisek a jejich kritického zhodnocení a schopnost využití teoretických závěrů při volbě vhodných metod při výuce cizího jazyka.

Posouzení efektivnosti teorie a zvolených metodických postupů v praxi dále ukáže schopnost využití evaluace jako nebytné strategie hodnocení celého výzkumu.

Specifikou uvedeného projektu je aktuálnost tématu integrace předmětů, která vychází z požadavků Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Požadavky:

Platnost hypotézy diplomové práce bude ověřena v hodinách anglického jazyka na některé ze základních škol.

Metody:

Na základě studia odborné a metodologické literatury jsou vypracovány návrhy plánu hodin anglického jazyka, jejichž účinnost je detailně vyhodnocena pomocí metod kvalitativního výzkumu. Pro potřeby praktického projektu bude použit dotazník určený pro žáky.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

CAMERON, Lynne. Teaching Languages to Young Learners. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 0 s. ISBN 521773253.

GRAHAM, Carolyn. Jazz chants. Oxford : Oxford University Press, 1979. 0 s. ISBN 0195024974.

GRAHAM, Carolyn. Creating chants and songs. Oxford : Oxford University Press, 2010. 0 s. ISBN 0194422348.

HALLIWELL, Susan; JONES, Barry. On target: Teaching in the target language. London : Centre for Information on Language Teaching and Research, 1991. 41 s. ISBN 0948003545.

HALLIWELL, Susan. Teaching English in the Primary Classroom. London : Longman, 1994. 0 s. ISBN 0582071097.

PATERSON, Anice; WILLIS, Jane. English through Music. Oxford : Oxford University Press, 2008. 0 s. ISBN 9780194422680.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Lucie Příšovská
Katedra anglického jazyka

Datum zadání diplomové práce: **21. dubna 2011**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2012**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.

vedoucí katedry

V Liberci dne 30. dubna 2011

Čestné prohlášení

Název práce: Integrace angličtiny a hudební výchovy na 1. stupni základní školy
Jméno a příjmení autora: Barbora Marešová
Osobní číslo: P07000502

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložila elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě, a uvedla jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 28.6.2012

Barbora Marešová

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí této diplomové práce, Mgr. Lucii Příšovské, která se mnou absolvovala trnitou cestu k dokončení celého projektu. Její systematické odborné vedení mělo zásadní vliv na konečnou podobu textu, ale i vůbec na volbu tématu, k němuž jsem směřovala od prvních vyučovacích hodin didaktiky angličtiny absolvovaných pod jejím vedením.

Velký dík patří také mé rodině za podporu po celou dobu studia, zejména pak v závěrečném maratonu směřujícím k napsání této diplomové práce a ukončení jedné fáze mých vysokoškolských studií.

Anotace

Diplomová práce se zaměřuje na téma vzájemné integrace školních vyučovacích předmětů, anglického jazyka a hudební výchovy, v prostředí českého základního školství, a to z hlediska jejího využití jako motivačního elementu výuky.

Teoretické poznatky, zejména z oblastí motivace ve vyučování a integrace předmětů jako znovuoobjeveného trendu současného školského prostředí, hrají v práci roli východisek pro návrh a provedení praktického projektu. Ten je věnován realizaci vyučovacích hodin, jejichž obsahem je vzájemně integrované učivo anglického jazyka a hudební výchovy, a hodnotí vliv využitých prostředků na pozitivní vztah žáků k oběma vyučovacím předmětům.

Klíčová slova: integrovaná výuka, integrace předmětů, anglický jazyk, hudební výchova, motivace, praktická výuka, CLIL, hudba, melodie, rytmus

Abstract

This diploma thesis is focused on integration among school subjects, English and Music activities, in an environment of Czech primary education, both in terms of its use as a motivational element of teaching.

Theoretical knowledge, particularly in the areas of motivation in teaching and integration of subjects as a re-discovered trend in the current school environment, play in this thesis a role of starting points for designing and practical implementation of the practical project. The project is dedicated to the implementation of lessons, which include the mutually integrated curriculum of English language and Music activities, and assesses the impact of the used tools to the positive approach of pupils to both the subjects.

Keywords: integrated learning, integrating subjects, English, Music activities, motivation, practical teaching, CLIL, music, melody, rhythm

Obsah

Úvod	9
I. Teoretická část	11
1 Integrace předmětů ve školství	11
1.1 Pojem integrace předmětů	11
1.2 Historická východiska pro integraci předmětů v českém školství	12
1.3 Proč integrovat předměty	18
1.4 Integrace předmětů jako prvek primárního vzdělávání	22
2 Východiska pro integraci AJ a HV jako prostředku motivace	24
2.1 Motivace žáků jako jeden z cílů integrace předmětů	24
2.2 Výuka anglického jazyka ve třídách 1. stupně ZŠ	28
2.3 Výuka hudební výchovy ve třídách 1. stupně ZŠ	33
3 Integrace AJ a HV ve třídách primárního vzdělávání	37
3.1 Hudba a její využití při výuce angličtiny	37
3.2 Angličtina a možnosti jejího využití v hodině hudební výchovy	38
3.3 Přínos integrace AJ a HV vzhledem k motivaci žáků	38
II. Metodologická část	41
4 Předpoklady a požadavky pro efektivní integraci předmětů	41
4.1 Role učitele ve vztahu k integraci předmětů	41
4.2 Třída jako partner učitele při integrované výuce	42
4.3 Základní didaktické principy integrace předmětů	43
5 Příklady mezipředmětových (integračních) aktivit	46
5.1 Jazz-chants	46
5.2 Anglicko-české písničky	47
5.3 Anglické písničky a básničky	48
5.4 Tanečně-pohybové prvky	48
III. Praktický projekt	50
6 Východiska pro volbu integračně-motivačních aktivit ve výuce	51
6.1 Melodie a rytmus v jazyce i hudbě	51

6.2 Stanovení konkrétních cílů praktického projektu	52
7 Příprava a podklady pro vyučovací obsah projektu	54
7.1 Výstupy ze strukturovaných rozhovorů s vyučujícími	54
7.2 Výstupy ze strukturovaného pozorování v hodinách AJ.....	54
7.3 Výstupy ze strukturovaného pozorování v hodinách HV	56
8 Realizace projektu v praxi – integrovaná výuka AJ a HV	59
8.1 Příprava na hodinu a reflexe její realizace: AJ	59
8.2 Příprava na hodinu a reflexe její realizace: HV	71
8.3 Příprava na hodinu a reflexe její realizace: HV + AJ	78
8.4 Dotazníkový trojúhelník	86
8.5 Hodnocení praktického projektu	91
Závěr	92
Literatura	93
Seznam příloh.....	96

Seznam obrázků

Obrázek 1: There was a crooked man	48
Obrázek 2: Father Abraham	49
Obrázek 3: The Cookie Song	62
Obrázek 4: If you're happy	64
Obrázek 5: The Body Percussion Orchestra	67
Obrázek 6: 1-2-3-4-5	82

Všechny obsažené tabulky jsou součástí Přílohy 10.

Úvod

„Co Čech, to muzikant.“ „Čechy, konzervatoř Evropy.“ Kdysi pravdivé, dnes aby pohledal. Dnešní děti, ale mnohdy ani jejich rodiče či prarodiče již neznají ty stovky lidových písní, kterými oplývala například vesnická společnost 19. století, otcové své syny neposílají „do houslí“ a na sbormistra místních amatérských zpěváků již není pohlíženo jako na váženého občana. Hudebnost upadá.

Okřídlený výrok o hudbě jako univerzálním jazyce však dnes doslova naplňuje, nejen v rámci euroamerické společnosti, angličtina. Potřeba se domluvit v dnešní technologizované době s lidmi místně i kulturně vzdálenými se promítá do každodenního života běžného člověka, a školství nezůstává pozadu. Více než deset let je již starý požadavek Bílé knihy na to, aby se jedním ze dvou cizích jazyků středoškoláků stala angličtina, a tato preference se dodnes promítla i do základního školství. Je třeba se učit angličtinu, s tím souhlasí žáci, učitelé i společnost.

Ne všichni žáci prvního stupně jsou však do studia angličtiny zapálení. Úkolem učitelů je hledat nová a nová řešení, jak jazykové hodiny zpestřit, oživit a žákům přiblížit. A právě zde se dostává ke slovu opět hudba.

Předpokládáme-li, že hudba může být, podobně jako jiné činnosti aktivizující osobu žáka nad úroveň běžného fungování, motivačním elementem při výuce angličtiny, lze předpokládat, že posílení pozitivního vztahu k hudbě v angličtině bude mít za důsledek i zlepšení vztahu k hudbě obecně, stejně jako vztahu k angličtině. A v korespondenci se známou pravdou „Co mě baví, to mi jde. Co mi jde, to mě baví,“ se víc než nabízí řešení typu „zlepšit vztah => zlepšit výsledky“. Tato práce se tedy zaměřuje na zvýšení pozitivního vztahu žáků k angličtině a hudební výchově a jako stěžejní prostředek využívá vzájemnou integraci těchto dvou školních předmětů. Následným

předpokládatelným efektem v podobě vlivu na zlepšení prospěchu ve zmiňovaných předmětech se tato práce nezabývá.

Hlavním cílem této práce je vyzkoušet integračně-motivační prostředky v hodině angličtiny a hudební výchovy v rámci jedné třídy a ve spolupráci s vyučujícími těchto žáků zhodnotit, zda se může právě integrace stát účinným nástrojem motivace.

I. Teoretická část

1 Integrace předmětů ve školství

V posledních letech došlo v českém školství k výrazným změnám. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je jednou z jejích příčin. Klade totiž učitelům výslovně za úkol žáky vzdělávat nejen po stránce vědomostní, ale zejména osobnostní a kompetenční. Žáci se neučí pouze data a termíny, ale zejména souvislosti a schopnost s informacemi efektivně pracovat, stejně jako aplikovat vědomosti z jednoho vyučovacího předmětu do předmětu jiného. Z opačného pohledu, učitelé mají žákům poskytovat ve škole podnětné prostředí a předávat informace zasazené do kontextu reálného života. Právě v tomto okamžiku přicházejí na řadu nové přístupy a metody, mezi které patří právě integrace předmětů.

1.1 Pojem integrace předmětů

„Integrovaný vyučovací předmět je takový obsahový element kurikula, který slučuje několik tradičně izolovaných předmětů nebo témat obsahu vzdělávání.“ (Průcha 2002, s. 264) Integraci předmětů lze označit za trend dnešní doby, který se začíná stávat běžnou součástí kurikula základních škol rozvinutých zemí, jako jsou státy západní Evropy, USA či Japonsko. V běžné praxi to znamená, že jsou předměty dříve a tradičně izolované spojovány „v jeden celek s důrazem na komplexnost a globálnost poznávání, kde se uplatňuje řada mezipředmětových vztahů“. (Podroužek, 2002, s. 11)

Propojují se nejen učební předměty, ale i kognitivně blízké vzdělávací oblasti. Důsledkem integrace předmětů je přehodnocení přístupu k cílům výuky, stejně jako ke standardům obsahů předmětu i ke kompetencím jako výstupům jednotlivých předmětů. Zde je místo pro kooperaci jako spolupráci a

využívání obsahu a forem typických pro jeden učební předmět ve druhém, koncentraci jako hledání jednoty v různosti obsahů sloučených předmětů, potažmo jednotlivých oborů a konsolidaci jako sjednocení předmětů, které vede ke snížení jejich počtu. Pro tuto práci je důležitým bodem právě zmíněná koncentrace, která spojuje teoretické poznatky a praktické činnosti, neboli spojení kognitivní a činnostní oblasti. (Podroužek, 2002, s. 11).

1.2 Historická východiska pro integraci předmětů v českém školství

V průběhu 19. století začalo docházet k ústupu církevního vzdělání ve prospěch světského. Ruku v ruce šel s tímto i úpadek latiny jako hlavního předmětu, která se stala pouze jedním z vyučovacích předmětů. Ve školách se v této době začalo vyučovat v jazyce mateřském a cizí jazyky postupně nabyly významu, jaký známe dnes, bez jediného společného jazyka učenců, kterým byla právě latina (Caravolas, 2001, s. 59). Ve druhé polovině 19. století docházelo k profesionalizaci učitelského povolání a ustalování státních školských systémů. I proto začínáme hledat historické kořeny integrace až od počátku 20. století, který lze považovat také za počátek moderního všeobecného základního vzdělávání v českých zemích.

1.2.1 Vývoj ve 20. století do roku 1948

Na počátku 20. století bylo školství v českých zemích ovlivňováno zejména školstvím německým a rakouským. Již po roce 1910 začaly být zřetelné tendence k respektování českých poměrů, v téže době se objevily i nové koncepty učebních předmětů, které využívaly soustavnost a částečné spojování jejich obsahů. Počátek integrace lze spatřovat v zařazení poučení o lidském těle do obsahu přírodopisu či poznatky o národním hospodářství z občanské nauky do zeměpisu, obojí v rámci měšťanské školy, která byla předchůdcem

dnešnímu druhému stupni základní školy. (Podroužek, 2002, s. 16-26)
Tendence a změny v této době můžeme vzhledem k dřívějšímu i pozdějšímu vývoji hodnotit jako pozitivní z pohledu integrace předmětů.

Scelené vyučování v této době, dříve označované jako „Reálie“, bylo předmětem výzkumů zaměřených na pedagogicko-psychologické otázky a jejich praktické využití ve školním učivu. Cílem bylo umožnit žákovi získat komplexní pohled na studovanou skutečnost, a to v duchu činné školy, mezi jejíž pedagogické prostředky patřily zejména aktivita, tvořivost či názornost. Za základní předpoklady integrace byly tehdy považovány přirozené souvislosti mezi učebními předměty.

Nově vydané osnovy pro obecné školy z roku 1933 zakotvily například didaktický princip uvádění učiva jednotlivých učebních předmětů do účelných vztahů (např. předmět Prvouka pro 1. – 3. ročník obecné školy či Občanská nauka a výchova v 6. – 8. ročníku). Integrační snahy měly sloužit jako prostředek proti nepřirozenosti, umělosti a nelogičnosti, které by se mohly objevit při koncipování a strukturování učiva v předmětech pojímaných samostatně. V praxi pak hrozila nevyrovnanost učiva v jednotlivých tématech a určitá povrchnost pohledu na daný problém, zejména v předmětu přírodopis, který v sobě koncentroval přírodopis, chemii a fyziku. (Podroužek, 2002, s. 16-26)

Lze vypožorovat určitou podobnost v integračních snahách období první republiky a dnešní podobou moderního českého školství. I dnes je cílem výuky zprostředkovat žákovi ucelený pohled na reálný svět, který není složen z pojmů, ale také ze souvislostí, tedy logické propojenosti pojmů a skutečností, které reálný svět tvoří. Můžeme se pouze zamýšlet nad tím, zda tyto staronové trendy budou mít také za následek zmiňovanou povrchnost, či zda je klesající úspěšnost českého žactva v mezinárodním měřítku důsledkem jiných změn

probíhajících v českém školství. (Stručné shrnutí výsledků mezinárodního výzkumu PISA 2009)

1.2.2 Vývoj ve 20. století od 50. do 90. let

V roce 1948 byl vydán nový školský zákon, který se od dříve nastíněné integrace viditelně odklonil. Jednotlivé učební předměty reprezentovaly ve zmenšeném formátu vědní disciplíny, žákovské poznání bylo atomizováno na jednotlivé předměty bez zjevné provázanosti. Ta probíhala na úrovni zcela jiné: určitá problematika se stala součástí více učebních předmětů, byla tedy řešena z různých úhlů pohledu v závislosti na tom, který vědní obor (potažmo učební předmět) se jí zabýval. Tyto tendence v tehdejší školské praxi můžeme označit za obsahový scientismus. (Podroužek, 2002, s. 26-31)

Naprosté odvrácení se od předchozích tendencí mělo pravděpodobně předcházet povrchnosti v přístupu k jednotlivým vyučovaným tématům, avšak dnes je naprosto zjevné, že zvolená cesta nebyla tou nejšťastnější.

Izolovanost a obsahová předimenzovanost jednotlivých předmětů byla nešvarem i osnov vydaných v roce 1957, jejímž důsledkem byli žáci přetěžováni podrobnými informacemi a fakty bez toho, aby byli schopni je uplatňovat v praxi. Zásadním problémem těchto osnov byl předpoklad, že systém sovětského školství, který jim sloužil za předlohu, bude v českém prostředí fungovat stejně dobře. Praxe však dokázala, že bez respektování historického vývoje a specifik v oblasti národního, sociálního či školského prostředí se stane převzatý systém značně problematickým.

V roce 1960 nové osnovy přinesly odklon od obsahového scientismu, který měl negativní dopad na proces učení žáků. Osnovy také zohledňovaly národní podmínky a psychologické a fyziologické zvláštnosti ve vyučování, zejména s ohledem na věkovou skupinu dětí. Objevil se zde také požadavek na praktické činnosti, aktivitu žáků a jejich osobní zainteresovanost v procesu

vyučování. I přesto, že počet učebních předmětů klesl, z hlediska integrované výuky nedošlo k žádným podstatným změnám.

I přes ověření faktu, že obsahový scientismus není prostředkem ke kvalitnějšímu vyučování, byly nové osnovy vydané roku 1976 charakteristické opětovným předimenzováním obsahu i rozsahu učiva, a i přesto, že byly v následujících letech revidovány a redukovány, negativní dopad se projevoval v nárůstu počtu neúspěšných a stresovaných žáků, ve zvyšování míry poruch učení a chování a k úpadku motivace žáků k učení. Nedostatek prostoru pro shrnování, procvičování a opakování učiva, stejně jako izolovanost jednotlivých faktů v různých učebních předmětech se projevil v neschopnosti žáků nové poznatky shrnovat, syntetizovat a aplikovat v praktickém životě. Mezipředmětové vztahy byly sice v osnovách či jiných didaktických materiálech řešeny, avšak hledání obsahových vztahů a souvislostí mezi tématy v rámci jednotlivých učebních předmětů i jednotlivých ročníků školy bylo ponecháno zejména na vyučujících. V praxi tedy mezipředmětové vztahy kvalitně realizovány ani být nemohly, jelikož jednotliví vyučující neměli dostatečné znalosti a vědomosti, které by se týkaly učebních předmětů mimo jejich specializaci. (Podroužek, 2002, s. 26-31)

1.2.3 Vývoj od 90. let do r. 2007

Rok 1991 znamenal předěl v závaznosti učebních osnov, kdy byla jejich striktnost snížena ze 100 % na 70 %. Vyučující tedy získali možnost určitých úprav učebních plánů. Cílem a důsledkem této změny byl krom uplatňování regionálních zřetelů či vazeb a vztahů v učivu také krok ke kurikulárnímu uspořádání učiva, tedy využití přirozených mezipředmětových vazeb v učivu, stejně jako průřezových témat a projektů.

Ze tří nových učebních programů schválených v letech 1996 a 1997 (Obecná škola, Základní škola a Národní škola) došlo k zásadní změně pohledu

na klasickou koncepci učebních předmětů pouze u programu Národní škola. Ten umožňuje krom tradičního využívat také modifikovaný systém učebních předmětů, který ve vybraných kognitivních a psychomotorických oblastech zavádí integrovanou výuku, a to ve většině učebních předmětů. Po jejich integrování je výuka sestavena do tzv. bloků, které učební předměty seskupují, např. „Poznávání přírody“ (přírodopis, fyzika, chemie) nebo „Estetická výchova“ (hudební a výtvarná výchova). Dle tohoto programu mohla integrace probíhat v základní či nastavbové části učebního plánu. V základní části sloužila k získání základních vědomostí, postojů a dovedností v daných integrovaných předmětech neboli blocích, v části nastavbové byla prostředkem k poznávání hlubších vztahů a souvislostí mezi jevy a věcmi.

V programu Národní škola byla integrace učebních předmětů koncipována dvěma způsoby, a to jako konsolidace neboli vnější integrace učiva či pomocí koncentrování učiva neboli vnitřní integrace. První koncepce předepisuje řešení vybrané problematiky pomocí jádra poznatkové struktury učiva, které spadá do jednoho ze zahrnutých vědních oborů, ten se tak stává obsahově nosným. Integrování tak probíhá na základě vybraného vědního oboru v závislosti na logice řešeného problému, např. téma „Vyšší rostliny“ či „Chemické látky v přírodě“. „Vhodným řazením témat můžeme ještě efektivněji postihnout většinu souvislostí a vztahů mezi věcmi a jevy.“ (Podroužek, 2002, s. 35) Druhá koncepce, tedy vnitřní integrace či koncentrování učiva, řeší daný problém vždy rovnoměrně z pohledu několika vědních disciplín. (Podroužek, 2002, s. 31-36)

Na prvním stupni se tradičně využíval jeden typ integrovaného předmětu, který je zakotven ve vzdělávacím programu Základní škola, a to předměty *prvouka* a *vlastivěda* (Průcha, 2002, s. 265). Na druhém stupni ZŠ na základy dané těmito dvěma předměty navazuje dějepis, zeměpis a občanská výchova.

1.2.4 Vývoj od r. 2007 do současnosti

Roku 2007 byl vydán Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který udává novou koncepci a trendy v moderním českém vyučování. Integrace předmětů je zakotvena ve vzdělávacích oblastech, které jsou výchozími body pro tvorbu vlastních učebních předmětů, což Průcha považuje za základní změnu kurikula české základní školy (2009, s. 265). Devět vzdělávacích oblastí dále zahrnuje vzdělávací obory (např. oblast Jazyk a jazyková komunikace zahrnuje obory Český jazyk a literatura a Cizí jazyk), což je nový název pro vyučovací předměty, a úkolem každé školy je vytvořit učební předměty rozčleněním jednotlivých vzdělávacích oborů do vyučovacích předmětů. Pojem integrace chápe RVP ZV jako propojení vzdělávacího obsahu více vzdělávacích oborů, čímž vznikne integrovaný vyučovací předmět, konkrétně dochází k „propojení (integraci) vzdělávacího obsahu na úrovni témat, tematických okruhů, případně vzdělávacích oborů“ (RVP ZV, 2007, s. 18). Integrace „musí respektovat logiku výstavby jednotlivých vzdělávacích oborů.“ (RVP ZV, 2007, s. 19). Záměr RVP ZV tak lze shrnout jako důraz na nadpředmětový přístup ke vzdělávání.

Dalším prostředkem integrace předmětů v RVP ZV jsou průřezová témata. Jejich tematické okruhy by měly umožnit propojení vzdělávacích obsahů jednotlivých vzdělávacích oborů. Zavedení průřezových témat by mělo přispět ke komplexnosti vzdělávání žáků a ovlivňovat pozitivně proces utváření a rozvíjení jejich klíčových kompetencí. Objevuje se zde i pojem *integrovaný pohled* žáka na danou problematiku v souvislosti se schopností žáků uplatňovat širší spektrum dovedností, oboje právě jako důsledky přístupu k vyučovacím předmětům jako integrovaným oblastem vyučování. (RVP ZV, 2007, s. 90) Průřezová témata lze chápat i jako „integrační opatření“ (Průcha, 2009, s. 266), které v podstatě nahrazuje dřívější mezipředmětové vztahy.

1.2.5 Shrnutí kapitoly o historii integrace

V historii 20. století se setkáváme s rozličnou mírou integrace předmětů, které mají logickou provázanost a vědní disciplíny, ze kterých tyto předměty vychází. Požadavky, kterými apeluje RVP na učitele i žáka, týkající se vzdělávání v souvislostech reálného života, již byly vznášeny ve školství první třetiny 20. století. Naopak školství druhé poloviny 20. století je charakteristické výrazným příklonem k obsahovému scientismu a míra zasazování učiva do reálného života je oproti předchozímu období velmi nízká – objem učiva byl navýšen na úkor souvislostí informací. Porevoluční období se stalo naopak časem velkých změn, kdy nastal opět obrat k určité demokratizaci při volbě obsahu učiva, učitelé do ruky dostali i nástroje zpřístupnění učiva žákům. Samotný Rámcový vzdělávací program je již postaven na systému Vzdělávacích oblastí a Průřezových témat a v propojení rozvoje Klíčových kompetencí si klade za cíl vyvážit poměr objemu učiva a schopností žáků pracovat s informacemi.

Kapitola o historii integrace by měla sloužit jako určité obhájení postoje, proč byla zvolena integrace jako stěžejní část této práce. Z historických souvislostí lze soudit, že právě integrace učiva napomáhá rozvoji žákovy osobnosti a je součástí novodobého trendu a požadavku na výuku v souvislostech.

1.3 Proč integrovat předměty

Stejně jako ve všech oblastech lidské činnosti, i ve školství se neustále objevují nové cíle, kterých je potřeba dosáhnout. České primární vzdělávání si vytyčilo nový cíl, kterým je pomoc žákům „utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout (jim) spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání“. (RVP ZV, 2007, s. 12) Zde spatřujeme odklon od výuky ve 2. polovině 20. století,

pojímané jako předávání souboru atomizovaných encyklopedických faktů, ke kompaktnějšímu a komplexnějšímu přístupu, kdy žák získává ucelený pohled na svět, k faktům se přidávají souvislosti a edukace podporuje žákův osobní rozvoj.

Je zřejmé, že s novými cíly vzniká také požadavek na co nejefektivnější cesty k jejich dosažení. Rámcový vzdělávací program opouští tradiční pojetí jednotlivých vyučovacích předmětů, namísto kterých představuje koncepci vzdělávacích oblastí. Ty ve svých oborech předkládají možnost využívat integrovanou výuku jako účinný nástroj k dosažení těchto nových, dnes tak aktuálních cílů.

1.3.1 Obecné přínosy integrace předmětů

Jak bylo dříve řečeno, dnešní školství klade důraz nejen na vědomosti žáků, ale také na jejich schopnosti, potažmo kompetence, zejména pak schopnost využívat ve škole naučené i v životě mimo školu. K tomuto může integrace předmětů přispět využíváním látky jednoho předmětu v předmětu jiném, čímž dochází k aktualizaci učiva, nestává se z něj teda učivo „staré“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 427), tedy takové, u něhož žák necítí potřebu se jím dále zabývat, protože se na něj hrnou témata jiná a přibývá učivo „nové“. Takováto aktualizace témat v různých předmětech může pomoci žákům nahlížet na ně z nových a mnohdy nečekaných pohledů, obohacovat je o nové souvislosti či praktické aplikace. Žáci mohou také snadněji učivo propojovat s tématy každodenního života, čímž se snižuje určitá nežádoucí a zároveň neodstranitelná teoretičnost výuky.

Důležitým přínosem integrace předmětů oproti jejich monodisciplinární formě je také fakt, že integrace odstraňuje potřebu zvyšovat počet vyučovacích předmětů s nárůstem vědních disciplín, jejichž základ je dán v obsahu učiva. „Proto vznikají integrované předměty (a v důsledku toho také integrované

poznání), i když jejich vytváření a realizace jsou velmi obtížné.“ (Průcha, 2002, s. 267) Za negativum, které zavádění integrace ve výuce provází, lze považovat právě aplikaci průřezových témat a celé integrované výuky do školství.

V euroamerické společnosti platí, že „všechny vyspělé země dnes mají ve svých kurikulech základního vzdělávání určité integrované předměty.“ (Průcha, 2009, s. 266) Lze tedy soudit, že se v zahraničí propojování předmětů osvědčilo, a zejména proto je běžnou praxí. Není důvod usuzovat, že by integrace ve školství českém měla výsledky méně prospěšné.

1.3.2 Přínosy integrace ve výuce anglického jazyka

Je známým faktem, že témata probíraná ve školní výuce by měla být zasazena do kontextu normálního života, aby byla pro žáka použitelná a on byl schopen s nimi efektivně pracovat. Nejinak je to i při výuce cizích jazyků. Zde je potřeba žákům jazyk prezentovat jako něco normálního a přirozeného, „co by nemělo být odděleno od jejich ostatního učení“ („...it should not therefore be something set apart from the rest of their learning“, Halliwell, 1992, s. 130). S tímto souvisí také v literatuře zmiňovaný fakt, že výuka jazyků by měla probírat reálná témata, ne pouze samoučelnou slovní zásobu nebo jazykové struktury. Zde se opět otevírá prostor pro integraci předmětů jako aplikaci tohoto požadavku, ze kterého plynou výhody pro angličtinu i druhý integrovaný předmět. Průcha hovoří na obecné úrovni o *integrovaném poznání*, kdy se žákům prezentuje „komplexní, neroztříštěný systém poznatků z určité vědní oblasti“ (Průcha, 2009, s. 264). V angličtině lze v tomto významu hovořit o komplexním rozvoji všech jazykových kompetencí.

Pro učitele i žáka je výhodou, mohou-li být použity známé prostředky výuky v okamžiku, kdy se přistupuje k něčemu neznámému a novému, kupříkladu právě ve výuce jazyků na 1. stupni. (Halliwell, 1992, s. 131) Při

integraci předmětů je právě toto jedním z prostředků výuky obvykle používaných.

Dalším faktem hovořícím pro integraci jazyka je potřeba kontinuální a systematické práce, které nemůže být dosaženo, probíhá-li výuka pouze formou separovaných a početně omezených školních hodin cizího jazyka, kdy se stává výuka nedostačující pro komplexní rozvoj jazykové kompetence. Integrovaní se může naopak stát možností, jak angličtinu používat, procvičovat a zlepšovat bez potřeby zvláštní kolonky v rozvrhu, a to stále v rámci základní školní výuky. Základním požadavkem efektivní výuky jazyka by měl být každodenní kontakt s ním (Tierney, Hope, 1998, s. 5).

1.3.3 Přínosy integrace ve výuce hudební výchovy

Hudební výchova se ve školní praxi často stává jakýmsi doplňkovým či oddechovým předmětem (Koutský, 2008, s. 3), ač je důležitost hudebního vzdělání, ať již školního či mimoškolního, nesporná. Pozitivní účinky aktivní hudební činnosti byly dokázány v mnoha výzkumech a byly zjištěny jejich pozitivní dopady na mimohudební oblasti, jako je schopnost koncentrace, relaxace, zlepšení sebehodnocení, časově-prostorového chápání, chování a sociálních vztahů (Franěk, 2005, s. 158, 163). Hudební výchova ve škole nemůže vzhledem k časovým a organizačním možnostem nahrazovat individuální výuku hry na hudební nástroj, ale přesto lze zejména žákům z nehudebního prostředí alespoň částečně umožnit stimulaci schopností pojících se se hrou na nástroj. Mezi ně patří například analýza notového zápisu jako komplexní vizuální informace v symbolické formě, převedení této informace „do hudební formy a tuto formu do systému motorických příkazů (Franěk, 2005, s. 157), tedy hra či zpěv podle not. Oblíbené tvrzení o tom, že hra na nástroj má za následek znatelné zlepšení matematických dovedností, nebylo statisticky prokázáno, oproti skutečnosti, že účelné využití hudby ve výuce jiných předmětů může být

velmi účinným prostředkem k dosažení obecné (tedy mimohudební) úspěšnosti žáků, jejíž úroveň ještě zvyšuje učení se hře na hudební nástroj (Franěk, 2006, s. 162-163).

Důležitým aspektem, který byl zjištěn u dětí s rozšířenou hudební výchovou, byl viditelný nárůst motivace, kdy děti začaly chodit do školy raději, zvýšila se jejich motivace učit se, stejně jako schopnost relaxace, jako doprovodný pozitivní jev vzrostl obecně jejich zájem o hudbu a přenesly ho i na svou rodinu a měly méně konfliktů se spolužáky a učiteli (Franěk, 2005, s. 164-165). Určitým vhodným a snadno aplikovatelným způsobem rozšíření hudební výchovy v rámci běžné základní školy je právě její integrace do jiných předmětů.

Mimo jiné, mezi dnešní populací je viditelný pokles pozitivního pohledu na hudbu jako celek a hudební znalosti se smršňují na poslech mainstreamové reprodukované hudby. Potřeba kritické hudební recepce, zlepšení vztahu k hudbě, motivace k hudební produkci v jakékoliv vhodné formě a celkové zvyšování hudební gramotnosti lze považovat za potřebný cíl dnešního školního vzdělávání, a tedy i za cíl této práce.

1.4 Integrace předmětů jako prvek primárního vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání jako závazný dokument pro výuku na prvním stupni základních škol v České republice stanovuje integrované vzdělávací oblasti jako výchozí bod pro plánování výuky a tvorbu jednotlivých vyučovacích předmětů. Podpora integrace předmětů je zřetelná také koncepcí výstupů z jednotlivých vzdělávacích obsahů vzdělávacích oborů, tedy očekávanými výstupy za jednotlivá období. Pro primární vzdělávání tedy bereme v potaz období 1. a 2. RVP ZV neudává integraci předmětů učitelům jako povinnost, ale jako účinný nástroj v přístupu ke koncipování jednotlivých předmětů, jejichž cílem bude podporovat žákovy

schopnosti využít znalosti z různých oblastí (potažmo z různých vyučovacích předmětů) i v reálném životě v souvislosti s klíčovými kompetencemi. (RVP ZV, 2007)

Již zavedenou praxí je výuka prvouky, přírodovědy a vlastivědy, kde jsou vazby mezi vědními disciplínami, z nichž tyto vyučovací předměty vychází, velmi přirozené až pro žáka neznatelné. V zahraničí podobně funguje předmět „přírodní vědy“, který v sobě zahrnuje obsah jinde izolovaných předmětů, jako jsou fyzika, chemie, biologie či geologie (Průcha, 2009, s. 264-295). Logické propojení těchto předmětů se pravděpodobně osvědčuje. Je otázka, jakou měrou se české školství bude inspirovat zkušenostmi z cizích zemí, a zda bude potenciál systému integrace předmětů zavedeného Rámcovým vzdělávacím programem v českém prostředí efektivně využít.

2 Východiska pro integraci AJ a HV jako prostředku motivace

V RVP ZV je zakotvena integrace předmětů ve smyslu vyvozování jednotlivých vzdělávacích oborů z obecnějších vzdělávacích oblastí. I přesto, že se podle tohoto pojetí angličtina spadající do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace a hudební výchova z oblasti Umění a kultura neprolínají a RVP ani nenaznačuje jejich vzájemnou integraci či jiný vztah, lze jistě určité společné znaky a východiska pro integraci nalézt. Tato práce je zaměřena na motivační funkci prostředků integrace, a proto se věnuje pouze znakům, které budou pro tuto práci využity jako prostředky motivační. Mezi ně například patří tyto:

- rozvoj receptivních (poslechových) schopností jako důležitého prostředku učení se AJ i HV
- rozvoj produktivních (interpretačních) dovedností hlasovými prostředky
- rozvoj citu pro rozlišování kvalit zvukového projevu, a to ve smyslu receptivním i produktivním
- budování pozitivního vztahu k vyučovanému předmětu s cílem motivovat žáka k zájmu o něj i mimo vyučování
- rozvoj specifického typu paměti – kombinace zvuků, sekvencí, rozpoznávání známého zvukového vzorce
- rozvoj psychomotorických schopností

Očekávaným výstupům a z nich vyplývajících prostředků integrace a motivace jsou věnovány kapitoly 2.2.1 a 2.3.1.

2.1 Motivace žáků jako jeden z cílů integrace předmětů

Je jistě známým faktem, že motivace, tedy ta pozitivní, je důležitou, ne-li zásadní podmínkou školní úspěšnosti žáka (Lokšová, Lokša, 1999, s. 9). Tato

práce chce ukázat možnosti integrace kurikulárně nepříbuzných předmětů právě za účelem zvýšení motivovanosti žáků.

2.1.1 Pojem motivace

Motivace je souhrnné označení pro soubor jevů ovlivňujících chování jedince ve smyslu dynamizace, aktivizace a usměrňování. Jedná se o hypotetický konstrukt, tedy projev chování znatelný pouze nepřímo, například v kvalitě odvedené práce či v upřednostňování určitých podnětů před jinými (Lokšová, Lokša, 1999, s. 10-13).

Je známo, že školní vyučování často rozvíjí motivaci zejména vnější, tedy motivaci vycházející z vnějšího popudu vznikající jako reakce na vnější podněty, jevy a události (Lokšová, Lokša, 1999, s. 12), vedle čehož je motivace vnitřní, kdy je činnost vykonávána jen kvůli ní samé, tedy bez očekávání podnětu, ocenění či pochvaly, poněkud upozaděna a projevuje se spontánním chováním často probíhajícím pouze ve volnočasových aktivitách žáka.

Motivaci dětí zajišťuje zejména podnětné prostředí, ať již školní, domácí, předškolní (preprimární vzdělávání) či mimoškolní (zájmové kroužky a jiné kolektiv). Pokud dítěti podněty scházejí, nudí se, jeho přirozená motivace způsobená dětskou zvědavostí a touhou učit se upadá a dítě si hledá jiné prostředky, jak se zabavit. Podoba podnětného prostředí na druhou stranu nemá univerzální a jednotnou formu. Neexistuje jistota, že se prostředí osvědčené pro určitou skupinu všeobecně účinným receptem na motivovanost žáků, jelikož každý člověk má jiné potřeby a tedy je citlivý na jiné incentive. V případě vhodného souběhu incentive a potřeb jedince vzniká motiv, na jehož základě člověk začíná aktivně jednat. Dalším z nástrojů, jak pracovat s motivačním potenciálem, je objevování latentních potřeb, tedy skrytých, dokud jsou nasycené. Zde je na místě zmínit aktualizaci potřeb, tedy stav, kdy

dojde např. změnou situace jedince k nastartování otevřenosti k incentívám a tedy prostoru ke vzniku potřeb nových (Lokšová, Lokša, 1999, s. 10-22).

2.1.2 Cílená motivace ve školním vyučování

V každé školní třídě lze nalézt žáky, kteří jsou sami od sebe vnitřně motivováni. Jsou to děti se zájmem o poznání, zvědavé, s radostí z učení, pracující pro svoje vlastní uspokojení (Lokšová, Lokša (1999) uvádějí, že přibližně třetina dětí, které se dobře učí, motivací a vůlí dokonce efektivně kompenzuje nedostatek schopností). Lze předpokládat, že takovéto děti často pochází z podnětného rodinného prostředí, kde nebyla jejich přirozená zvědavost potlačována, a v nižších ročnících školní docházky nedocházelo k frustraci z neuspokojování jejich potřeb, projevované nejčastěji nudou a strachem, ani k přemíře necitlivé vnější motivace, jejímž následkem by bylo negativní ovlivnění rozvoje vnitřní motivace žáků a jejich učebního výkonu (Lokšová, Lokša, 1999, s. 19-20). Může se jednat také o žáky nadané, pro které je zvýšená úroveň jejich vnitřní motivace charakteristická.

Vedle těchto případů existuje značné procento dětí, jejichž motivace ve školním vyučování byla postupem času redukována pouze na motivaci vnější, případně nejsou motivováni vůbec, což se negativně promítá do jejich školních výsledků, nezřídka se tento neúspěch projevuje i nechutí ke školní docházce či dokonce psychickými problémy. Vnější motivace, ač přináší značné a pozorovatelné, i když mnohdy jen krátkodobé, výsledky, se navíc projevuje zásadní nevýhodou – v okamžiku, kdy pomine vnější podnět, jako je například přítomnost učitele, motivace žáka mizí. Zde je úkolem učitele nastavit výuku pouze na podněcování motivace vnější. Učitel má v ruce několik nástrojů, jak efektivně zvýšit celkovou motivovanost svých žáků:

- objevit žákovy vnitřní motivy a předkládat mu posléze vhodné podněty, na které žák zaručeně reaguje,

- experimentem objevovat a aktivizovat latentní potřeby a motivy žáka,
- citlivě a s rozvahou aplikovat strategie vnější motivace s cílem její internalizace.

Tato práce se tedy bude zabývat hledáním prostředků výuky, jejichž použití bude žáky bavit (bude tedy docházet k nárůstu motivace vnitřní), nikoliv pouze podněcováním vnější motivace (kdy se žáci učí proto, že rodiče vyžadují dobré známky, nebo proto, že touží po ocenění učitelem).

2.1.3 Obecné požadavky na motivující průběh vyučování

Má-li být podněcována motivovanost žáků, je vhodné volit prostředky vyučování v souladu s obecnými předpoklady, kterými je úspěšná motivace ve školním prostředí charakterizována (Lokšová, Lokša, 1999, s. 33):

- prezentace obsahu vyučování jako zajímavého problému
- seznámení žáků s cíli a smyslem učení, vzdělávání, sebevýchovy, seberealizace
- stanovení takových cílů, které budou uspokojovat žákovy potřeby uznání, seberealizace či sociálního (přátelského) kontaktu s jinými žáky
- volba úkolů, jejichž náročnost převyšuje schopnosti a dosavadní znalosti žáků (aktuální vs. aspirační úroveň), čímž vedle jiného rozvíjí i jejich osobnost
- snaha o interiorizaci úkolu žákem (ten ho akceptuje a přijme za vlastní), tedy žákova orientace na úkol a jeho realizace bez vnějšího nátlaku
- pozitivní přístup k žákovi, optimismus ve vyučování, přátelská a tvořivá atmosféra

- dodržování principu divergence, tedy zařazování cvičení a úloh využívajících různorodost myšlenek, přístupů či požadovaných schopností a dovedností

Praktický projekt, který je součástí této práce, si dává za cíl využít část těchto prostředků za účelem zvýšení pozitivních účinků výuky na celkovou motivaci žáků.

2.1.4 Vedlejší produkty motivace: pozornost, paměť, úspěšnost

Jak známo, motivovaného žáka při vyučovací hodně poznáme podle toho, že je soustředěný, sleduje, co se děje, a snaží se být participujícím článkem výuky. V takovém stavu je obvyklé, že touží nabývat poznatky a jakékoliv vjemy vnímá daleko intenzivněji než žák nemotivovaný. Čím žák vnímá intenzivněji, tím lépe se na daný vjem pamatuje (Cmíral, 1958, s. 76).

2.2 Výuka anglického jazyka ve třídách 1. stupně ZŠ

S prohlubující se globalizací a evropskou integrací vzrůstá potřeba komunikace s cizojazyčnými partnery, Národní plán výuky cizích jazyků hovoří o kompetenci komunikovat ve dvou cizích jazycích. V souvislosti s těmito tendencemi byla Akčním plánem výuky cizích jazyků pro období 2005 – 2008 (Národní plán výuky cizích jazyků, 2006) zakotvena výuka angličtiny jako výrazného evropského komunikačního jazyka od 3. třídy ZŠ.

2.2.1 Očekávané výstupy v 1. a 2. období, zejména v 5. třídě (RVP)

Vzdělávací obsah oboru Cizí jazyk vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace určuje očekávané výstupy, tedy schopnosti a dovednosti, kterými by měl žák disponovat na konci daného období. Pro 1. období určuje souhrnně celou oblast řečových dovedností receptivních, produktivních a interaktivních pravděpodobně s ohledem na fakt, že první cizí jazyk je na základních školách vyučován od 3. ročníku. Očekávané výstupy tak zahrnují např. schopnost žáka

pochopt „obsah a smysl jednoduché, pomalé a pečlivě vyslovované konverzace dvou osob s dostatkem času pro porozumění“ nebo vyslovovat a číst „foneticky správně v přiměřeném rozsahu slovní zásoby“ (RVP ZV, 2007, s. 26).

Pro druhé období již RVP ZV očekávané výstupy tří typů řečových dovedností rozděluje. Jednotlivé body se věnují zejména práci s textem, poněkud méně již s mluveným slovem, i přesto např. výslovně jmenují práci s autentickým materiálem, a to i zvukovým. Například druhý bod v oblasti produktivních řečových dovedností hovoří o tom, že žák „reprodukuje ústně i písemně obsah přiměřeně obtížného textu a jednoduché konverzace“ (RVP ZV, 2007, s. 26)). Z hlediska potřeby podávat žákům cizí jazyk jako součást běžného života je zajímavá část očekávaných výstupů v oblasti interaktivních řečových dovedností. Ty shrnují schopnosti žáka zapojit se do jednoduché konverzace, pozdravit, rozloučit se a poskytnout požadovanou informaci.

Vzhledem k potřebě zmíněné výše bude projekt této práce věnován výuce angličtiny v její co možno nejpřirozenější formě, a to využitím jazyka v celé délce vyučovací hodiny a podporou produktivních řečových schopností žáků, jmenovitě mluvení.

2.2.2 Výuka angličtiny v analogii s vývojem mateřského jazyka (Říčan, 2006)

Žák nižšího školního věku se nachází v období, kdy je jeho mateřský jazyk dennodenně obohacován o nová slova, fráze, jazykové obraty. V angličtině tomu není jinak – výuka se soustřeďuje na obraz jazyka jako celku, který zahrnuje vedle slovní zásoby a gramatiky i fráze či *chunks* (skupinky slov nacházející se pohromadě a takto nesoucí specifický, mnohdy frazeologický význam (Chunks, 2012)).

Batole začíná v předpojmovém období (Čáp, Mareš, 2007, s. 226) mluvit tak, že pojmenovává předměty, jeho raná slovní zásoba se tedy skládá pouze

z podstatných jmen, až později přicházejí slovesa a věty. Ve výuce cizího jazyka lze pozorovat určitou analogii, proto je možné a vhodné inspirovat se prostředky, které jsou pro výuku mateřského jazyka používány. Na rozdíl od rodiče, který dítěti zprostředkovává mateřský jazyk, zdálo by se, že učitel jazyka cizího má roli poněkud zjednodušenou – vývoj dítěte již zaručeně překonal hranici, kdy je dítě schopno pojmenovat jedním slovem třídu předmětů, nejen předmět jeden a zcela určitý. Na druhou stranu, v cizím jazyce existuje velké množství slov, jejichž význam není přímo svázán s významem slova, které by žák znal ve svém jazyce (význam je do určité míry posunut nebo je jednoslovný pojem v jednom jazyce vyjádřen pojmem víceslovným v jazyce druhém), případně není význam žákem dostatečně pochopen a žák tedy není schopen pojem používat (Cameron, 2001, s. 74). Učení se slovům lze tedy považovat za kontinuální cyklický proces opakující se při každém setkání s novým slovem či již známým, které se vyskytuje v novém významu, v nové gramatické vazbě či nové souvislosti. Postupem času s vývojem znalostí významu a funkci slov dochází ke stále pevnější provázanosti slovní zásoby, a to v rámci jazyka cizího, jazyka mateřského i v jejich vzájemné interakci, a k budování jazyka jako plnohodnotného vyjadřovacího prostředku.

Dalším pojetím mezi učením se cizímu a mateřskému jazyku či zdrojem inspirace pro výuku cizího jazyka může být skutečnost, že malé dítě se jazyk učí zejména odposlechem a je vystavováno obrovskému množství řeči, a to konverzacím starších o tématech z běžného života. V předškolním věku, kdy dochází ke zdokonalování výslovnosti, rozšiřování slovní zásoby a struktury větné stavby (Čáp, Mareš, 2007, s. 226) dítě rádo mluví, komentuje svou činnost, opakuje instrukce a má zájem o naslouchání krátkým příběhům.

V opačném pohledu, tedy na žáka učícího se ve věku např. 11 let mateřský a cizí jazyk, lze opět spatřovat vodítko pro výuku angličtiny. Pokud je žákova schopnost porozumět psanému textu v mateřském jazyce na úrovni, kdy není

schopen shrnout několika slovy právě přečtený příběh, nelze mu podobně obtížný text předkládat v jazyce cizím, byť by jeho slovní zásoba postačila k obsáhnutí celého textu. Je třeba mít neustále na paměti aktuální schopnosti a dovednosti žáka, a to nejen v přímé souvislosti s vývojem jazyka, ale i s vývojem osobnosti.

2.2.3 Výuka angličtiny v souvislosti s pojetím mateřského jazyka

Cameron (2001, s. 15) poukazuje na zjevnou provázanost mezi vyučovaným cizím a mateřským jazykem. Ač jsou často tyto dva jazyky zjevně odlišné, žáci přirozeně hledají styčné body v jazykové formě a snaží se znaky, jež jsou jim známy z jazyka mateřského, vidět i v jazyce vyučovaném. V angličtině se stává takovým důležitým a význam nesoucím znakem slovosled, na rozdíl od češtiny, v níž je často nejmarkantnější ohebnost slov, která vyjadřuje jejich vzájemné vazby. Kupříkladu v anglické větě *the cat ate the snake* (Cameron, 2011, s. 14) by bylo možné zaměnit roli podmětu a předmětu (*kočku snědl had*), pokud bychom nevěděli, jak anglický slovosled funguje, tedy že podmět předchází slovesu. U vyučovaného jazyka je tedy vhodné klást důraz na důležité znaky, tedy například právě na slovosled, aby se mohly stát nosnými pro výuku jazyka a žáci neměli tendenci přenášet znaky mateřského jazyka a na jejich základě hledat logické souvislosti v jazyce cizím.

2.2.4 Prostředky a možnosti učitele ve výuce angličtiny

Při volbě prostředků výuky jazyka je nutné brát v potaz předpokládanou vyspělost žáků a jejich kognitivní schopnosti. Přibližně lze tyto vlastnosti spojit se stářím žáka. Je známo, že ve srovnání s dospělými jsou děti schopny udržet pozornost po kratší dobu a jsou také náchylnější k tomu, aby se nechaly rozptylovat ostatními dětmi.

Ve srovnání se staršími žáky (12 – 14 let), které soustřeďují svou pozornost na gramatické znaky jazyka, jako je pořádek slov ve větě (viz 2.1.3), jsou děti ve

třídách prvního stupně více citlivé na prozódii jazyka (Cameron, 2001, s. 15), tedy na jeho zvukové vlastnosti, jako je rytmus, akcent a intonace. S tímto předpokladem lze budovat výuku jazyka založenou na zvukové stránce, kdy je jeho prozódie umocněna vhodnými prostředky a žákům je dáno najevo, jak se prozódie jazyka cizího liší od prozódie jazyka mateřského.

Dalším specifikem, které lze využít při výuce angličtiny žáků nižšího školního věku, je snaha žáků porozumět mluvenému projevu v cizím jazyce tak, že se soustředí na slova a části jazyka, které jsou jim známy (Cameron, 2001, s. 15). Zde existuje podobnost s obecně známými zásadami výuky, kdy se výuka opírá o již dříve poznané, a tak dochází k prohlubování vědomostí, schopností či zkušeností v dané oblasti. Je tedy vhodné podporovat usměrnění pozornosti žáků právě na aspekty řeči (jazyka), které jsou pro ně nejpřirozenější, a využívat je ve výuce hojně. Takto může dojít k umocnění výsledného efektu, tedy motivovanosti žáka chtít poznávat cizí jazyk a pracovat s ním.

Známým požadavkem při výuce cizích jazyků je jejich přirozenost, čili předávání jazyka jako normální součásti každodenního života. V dnešní době jsou děti konfrontovány s cizím jazykem zejména prostřednictvím multimédií a lze předpokládat, že vidí angličtinu zejména jako prostředek komunikace v prostředí informačních technologií a jazyk zahraniční hudby. Lze tedy považovat za vhodné na tento „normální“ výskyt jazyka navázat i při školní výuce angličtiny. Pro tuto práci byla vybrána právě oblast spojení jazyka s hudbou.

2.2.5 Motivační prostředky ve výuce angličtiny

Vedle obecných požadavků na motivující průběh vyučování (viz 2.1.3) aplikovatelných na jakýkoliv vyučovací předmět využívá angličtina i motivační prostředky charakteru specifitějšího pro výuku jazyků. Patří mezi ně například

autentické materiály jako zdroj reálného jazyka, stejně jako jazykové materiály, nezřídka vlastní výroby (flashcards, plakáty, audiobooks, pracovní listy, učebnice). Jazykovou výuku obohacuje i spolupráce s rodilými mluvčími, ať už mají roli vyučujících či asistentů, nebo se jedná např. o korespondenci či výměnné pobyty a styk s vrstevníky. Témata angličtiny bývají, i bez jejich explicitního označení za integrační prostředky, vybírána z různých oborů, i vědních, angličtina se jimi tedy dotýká ostatních vyučovacích předmětů. V podobném duchu se nese i práce s médii jako oblíbeného a potřebného prostředku výuky v dnešní době médii dennodenně ovlivňované.

Naprosto samostatným prostředkem jazykové výuky, který může působit také jako silně motivační, je CLIL (Content and Language Integrated Learning), kdy výuka jakéhokoliv vyučovacího předmětu probíhá v cizím jazyce. Takovýto předmět poté směřuje k plnění cílů vlastního předmětu i jazykové výuky.

Uvedené prostředky jsou velmi vhodné pro dlouhodobé plánování jazykové výuky, která má pro žáky být poutavá, zajímavá a přínosná. Každý z uvedených prostředků je samostatným a velice obsáhlým tématem a tato práce se jimi dále nezabývá, pouze z nich do určité míry čerpá inspiraci pro praktický projekt.

2.3 Výuka hudební výchovy ve třídách 1. stupně ZŠ

Přes různé osvětové snahy dochází v dnešní době ke stagnaci až úpadku hudebního vzdělání české mládeže. V souvislosti s nedostatečně propracovanou výukou na základních školách a určitou selektivností základních uměleckých škol (doména „lepších rodin“ (Franěk, 2005, s. 158) z důvodu finančních i osvětových) je znatelná nedostatečnost v rozvoji hudebních schopností žactva související s pasivním přístupem k hudební kultuře či neznalostí či nevyužíváním efektivních metod výuky, které by

efektivněji rozvíjely možnosti dětí daného věku (Didaktika hudební výchovy, 2002-12)

2.3.1 Stanovené učivo a očekávané výstupy v 1. a 2. období, zejména v 5. třídě

Vedle mnoha jiných kladou očekávané výstupy oboru Hudební výchova (dle RVP ZV vzdělávací oblast Umění a kultura) pro 1. období požadavek na schopnost žáka rytmizovat a melodizovat jednoduché texty, reagovat pohybem na znějící hudbu a pohybem vyjadřovat metrum, tempo či dynamiku hudby. Na konci druhého období by žák měl být schopen využívat jednoduchých hudebních nástrojů k doprovodné hře, stejně jako k reprodukci jednoduchých motivů skladeb a písní.

RVP dále zmiňuje potřebu tvořivé práce s hudbou, a to prostřednictvím vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových činností, které vedou blíže k porozumění hudebnímu umění, ale zejména k rozvoji celkové osobnosti žáka, především k jeho hudebnosti, tedy hudebním schopnostem, „jež se následně projevují individuálními hudebními dovednostmi – sluchovými, rytmickými, pěveckými, intonačními, instrumentálními, hudebně pohybovými, hudebně tvořivými a poslechovými“. (RVP ZV, 2007, s. 64)

2.3.2 Výuka hudební výchovy v souvislosti s vývojem emocí dítěte

Emoce lze hodnotit jako komplexní jev složený ze stránky zážitkové, fyziologické, behaviorální a výrazové, zároveň se jedná o spontánní reakci na vnější či vnitřní podněty (Franěk, 2005, s. 170). Emoce mají hodnotící funkci a dvě základní polaritní jsou označovány jako libost a nelibost. Jejich jednoduchost je s věkem dítěte obohacována a význam emocí se diferencuje, a to ve významu valence (např. příjemný – nepříjemný), potence (silný – slabý) či aktivity (aktivní – pasivní). Hudba obecně bývá považována za

nejemocionálnější odvětví umění (Franěk, 2005, s. 171), lze tedy usuzovat, že její zařazení v podobě školní hudební výchovy je jedním z nástrojů pro podporu emočního vývoje dětí.

Praktický projekt této práce si klade za cíl posílení pozitivního vztahu k hudební výchově, tedy pozitivní emoční reakce na hudbu a hudebně-výchovné prostředky. Vzhledem k tomu, že u cílové skupiny praktického projektu, dětí 5. třídy základní školy (věk 10-11 let), lze očekávat do jisté míry spontánní reakci na hudbu, její role bude brána v potaz při výběru motivačních prostředků výuky.

2.3.3 Prostředky a možnosti učitele ve výuce hudební výchovy

Žák mladšího školního věku je hodnocen jako spontánní, bezelstný, otevřený hře a experimentu, toužící po vědění a lehce motivovatelný (Čáp, Mareš, 2007, s. 228-231). Od toho se také odvíjí prostředky používané ve výuce

Výuka hudební výchovy by měla být propojena, podobně jako výuka jakéhokoliv jiného školního předmětu, s reálným životem a s tím, jakou roli v něm hraje hudba.

Učiteli se nabízí, a to zejména ve třídách žáků nižšího školního věku, využití žakovy spontánnosti a seberealizačních tendencí, kterými je obdařeno ve formě primární hudební motivace každé zdravé dítě (Váňová, 1989, s. 56-57). Tyto aspekty bývají často součástí dětských her již v období před nástupem racionálních hudebních postupů. Ve školní výuce je potřebné, aby byl učitel schopen cíleně podpořit dětskou motivaci ve smyslu usměrňování jejich spontánnosti za účelem přechodu k vyšší formě hudebního tvoření (Váňová, 1989, s. 59).

2.3.4 Motivační prostředky při výuce hudební výchovy

„Hudební motivací rozumíme dynamický proces, jenž evokuje žakovu hudební aktivitu a reguluje ji tak, aby uspokojil hudební potřeby a dosáhl

vytyčeného cíle.“ (Váňová, 1989, s. 55) Úkolem učitele je tuto aktivitu podněcovat za využití prostředků, o jejichž pozitivním vlivu na žáka je přesvědčen. Podobně jako v ostatních předmětech je vhodné i v hodinách hudební výchovy vycházet z oblastí, které jsou žákovi do určité míry známé a které lze použít jako pevné základy hudebních schopností a dovedností. Mezi prostředky vycházející z reálného života žáků mladšího školního věku můžeme řadit:

- lidovou slovesnost,
- hru na tělo,
- dětskou hru,
- rytmizaci a melodizaci mluveného slova,
- experiment s hlasem a zvukem.

Podobně jako v jiných předmětech, i v hudební výchově lze využívat obecné prostředky motivace, jako je pozitivní a aktivní přístup k žákovi i k obsahu výuky, projevy zájmu o žáka a jeho rozvoj, či využívání různorodých aktivit v rámci výuky (více v kapitole 2.1.3).

3 Integrace AJ a HV ve třídách primárního vzdělávání

Integrace jazyka s jinými vyučovacími předměty může probíhat několika způsoby (Halliwell, 1992, s. 133):

- práce vytvořená v hodinách jazyka je použita jako podklad pro práci v jiné hodině,
- postupy a techniky, které se žáci učí v jiných předmětech, jsou použity v hodinách angličtiny k rozvoji jazyka,
- téma z jiného předmětu je využito v hodině angličtiny,
- celý (nejazykový) předmět je vyučován v cizím jazyce.

Podobně lze pracovat také s hudební výchovou, respektive jejími prostředky. Všechny výše zmíněné body lze tedy uzpůsobit i možnostem a potřebám hudební výchovy, v praxi jsou například využívány (jako analogie bodu prvního) lidové písně naučené v hudební výchově i v hodinách českého jazyka.

3.1 Hudba a její využití při výuce angličtiny

Je zažitou praxí, že je při výuce angličtiny využíváno didaktických písniček či drobných nápěvků, které se děti učí, stejně jako autentických materiálů určených např. jen k poslechu. Oblíbená jsou také říkadla (nursery rhymes), nezřídka také jazykolamy či hádanky. Pro děti je také jednodušší učit se tyto slovesné útvary než prostý mluvený text. Je vhodné také využívat vlastnosti specifické zejména pro děti mladšího školního věku, kterou je silná odezva na hudbu a rytmus (Phillips, 1993, s. 38). Konkrétním jevem z obsahu učiva angličtiny lze za pomoci hudebně-výchovných prostředků podpořit výuku např. chunks (viz 2.2.2) zařazených do určitého kontextu, jakým může být právě píseň (Tirnex, Hope, 1998, s. 41).

Tato práce si klade za úkol využít v praktickém projektu integrující prostředky v souvislosti s neobvyklou stavbou vyučovací hodiny a méně často

používaných materiálů, zdrojů a prostředků výuky, jako jsou například Jazz Chants nebo autentické písně v anglickém jazyce.

3.2 Angličtina a možnosti jejího využití v hodině hudební výchovy

Jednou z nejefektivnějších cest, jak spojit výuku cizího jazyka a ostatních oblastí, je najít jeho místo v běžném školním životě (Tierney, Hope, 1998, s. 5). Tento přístup využívá například Content and Language Integrated Learning (CLIL, viz 2.2.5), který může v běžném školním prostředí fungovat také jako efektivní předloha pro tvorbu cizojazyčných aktivit ve výuce ostatních předmětů.

Ve škále vyučovacích předmětů mají jazyky i výchovy poněkud zvláštní postavení, a to kvůli svým cílům, mezi něž patří vedle předávání poznatků žákům, rozvoje např. logického myšlení a budování klíčových kompetencí (viz RVP), jak je společné pro ostatní předměty, zejména rozvoj mnohých specifických dovedností. Toto se může stát propojovacím aspektem hudební výchovy a angličtiny, kdy je možné vhodným použitím např. cizojazyčné písně, říkadla, ale i příběhu, filmu či psaného textu hudební výchovu zatraktivnit pro žáky méně do hudebních činností zapálené. Anglicko-hudební aktivity v tomto případě rozvíjejí schopnosti a dovednosti potřebné pro oba předměty, jako je například cvik melodicko-rytmického sluchu a též stránky hlasové produkce (Váňová, 1989, s. 60-83).

3.3 Přínos integrace AJ a HV vzhledem k motivaci žáků

Jak bylo zmíněno dříve, vzájemná integrace hudební výchovy a angličtiny si klade za cíl prohloubit motivaci žáků v obou těchto předmětech. Pozitivního dopadu v angličtině by měl být integračními prostředky dosaženo zejména u žáků, kteří:

- v tomto předmětu nevynikají, a tedy existuje předpoklad, že nejsou v této oblasti výkonově orientovaní (rozuměj: dobré výsledky nejsou motivačním elementem), lze tedy předpokládat orientaci jiného typu, například potřebu seberealizace (Lokšová, Lokša, 1999, s. 27-32),
- hodnotí hudební výchovu jako předmět oblíbenější, než je angličtina – lze tedy z oblíbenosti hudební výchovy profitovat,
- hodnotí prostředky angličtiny jako nezajímavé a aktualizací témat by mohlo dojít k přiblížení angličtiny reálnému životu žáka,

a prohloubit motivaci žáků v hudební výchově, kteří:

- podceňují vlastní hudební nadání, vlastnosti a schopnosti, nebo jimi opravdu nedisponují v míře, která by je uspokojovala, z čehož plyne ostýchavost v projevu a obecná demotivace,
- neshledávají běžné prostředky a témata hudební výchovy jako dostatečně zajímavé,
- jsou v angličtině úspěšnější než v hudebních činnostech.

Integrace může být přínosným prostředkem také pro učitele, kteří chtějí svou výuku ozvláštnit a přiblížit ji světu svých žáků.

Ideálním důsledkem dostatečného motivačního působení by měl být i přesah do osobního života žáka, kdy se o oblasti ze školního prostředí zajímá i nadále a prohlubuje své znalosti, schopnosti a dovednosti v oblasti hudební recepce i produkce (poslech hudby, hra na nástroj, zpěv...), stejně jako v cizím jazyce (cizojazyčné filmy, knihy, písně, komunikace v cizím jazyce, vyhledávání informací v cizím jazyce – weby, encyklopedie...). Společným znakem těchto aktivit je jejich hodnocení žákem jako „dobrých“, „zábavných“ či „oblíbených“.

Ruku v ruce s prohlubováním úspěšnosti jako důsledku dobré motivace jde i celkový psychosociální rozvoj osobnosti dítěte, které mnohostranností

svých zájmů dospěje v bytost s vyváženým všeobecným rozhledem a bude mít šanci na dobré uplatnění ve společnosti.

II. Metodologická část

4 Předpoklady a požadavky pro efektivní integraci předmětů

Integraci předmětů můžeme vnímat jako dvoufázový proces. V první fázi dochází k didaktické transformaci poznatků z daného oboru, kdy jsou po stránce vědně-obsahové, pedagogicko-psychologické a společensko-praktické přizpůsobovány žákům daného věkového stupně a danému stupni školy (Podroužek, 2002, s. 64-65). Dochází tak k určité simplifikaci, elementarizaci, či redukci vědního obsahu. Didaktická transformace probíhá vždy již při výběru učiva.

Druhou fází procesu, nebo také druhotnou didaktickou transformací (již transformovaných obsahů) je samotné integrování obsahu učiva. „Jedná se o transformaci na další úrovni, kdy výsledný obsah, rozsah a struktura jsou opět svým způsobem zjednodušovány, ale současně také nově strukturovány dle zvolených referenčních rámců.“ (Podroužek, 2002, s. 66) V této fázi je nutné dodržovat kritéria a pravidla didaktické transformace, stejně jako zvolená kritéria integrace tak, aby nebyly porušeny vzdělávací funkce nově vznikajícího obsahu učiva.

Didaktická transformace v souvislosti s integrovanou výukou je tedy rolí učitele. Důležitým faktorem je také spolupráce učitele a konkrétní školní třídy, ve které je tato výuka realizována. Podobně jako u výuky běžné, i integrovaná výuka musí nezbytně vycházet ze základních didaktických principů, jež byly stanoveny za účelem zajištění efektivnosti výchovně vzdělávacího působení.

4.1 Role učitele ve vztahu k integraci předmětů

Pro integraci předmětů v prostředí českého školství se stala role učitele klíčovou, a to proto, že zodpovědnost za formu a náplň vyučování předává

česká školská legislativa prostřednictvím Rámcového vzdělávacího programu školám, které si sestavují vlastní Školní vzdělávací programy (ŠVP) a Školní učební plány (ŠUP) právě na základě práce vlastních pedagogů. Výjimku, kdy je integrace podporována v rámci celé školy a nestojí pouze na aktivním přístupu učitelů, mohou tvořit například školy s rozšířenou výukou některého předmětu (Didaktika hudební výchovy, 2002-12). U nich lze předpokládat, že budou tento předmět integrovat i do předmětů ostatních (například základní školy s rozšířenou výukou cizích jazyků či se zaměřením na hudební výchovu), a toto také bude zaneseno do školních dokumentů takové školy.

Integrace tedy klade zvýšené požadavky na osobnost učitele, který musí k základním charakteristikám učitele, jakými jsou pedagogické myšlení, motivace k výkonu povolání, kognitivní a verbální vybavenost (Průcha, 2009, s. 188-200) disponovat i určitým nadhledem při volbě integračních prostředků tak, aby byly použity ku prospěchu žáků v oblastech obou integrovaných předmětů.

4.2 Třída jako partner učitele při integrované výuce

Aby mohla být jakákoliv kvalitní, nejen integrovaná, výuka vůbec uskutečňována, je zapotřebí dobrého fungování spolupráce mezi učitelem a žáky. Obecně lze považovat za ideální učební prostředí takové, které „podporuje dosažení dobrých výsledků a v němž žáci nejsou vyrušováni a rozptylováni, ani není ohrožena jejich bezpečnost a tělesná i duševní pohoda.“ (Cangelosi, 1996, s. 22) Pokud některá z těchto podmínek není splněna, dochází k narušení vztahu mezi třídou a učitelem a přínos takovéto výuky klesá.

Výuka využívající integračních prostředků nebo přímo výuka integrovaná může těžit z osvědčených strategií, metod a prostředků výuky běžné, a vybírat si aspekty mající pozitivní dopad na spolupráci učitele a třídy (Cangelosi, 1996):

- existují pravidla pro učitele i žáky, která byla vytvořena na demokratických základech a jsou oběma stranami vyžadována a dodržována,
- panuje důvěra mezi žáky a učitelem,
- komunikace mezi žáky a učitelem probíhá dle zásad pedagogické komunikace,
- žáci jsou do výuky aktivně zahrnováni a jsou podněcováni k vlastní kreativní činnosti,
- učebna je uspořádána tak, že je v souladu s potřebami a cíly žáků i učitele.

Pokud učitel využívá osvědčené strategie a ve třídě na jejich principech funguje partnerství, je připravena půda pro méně tradiční přístupy výuky, mezi které patří i integrace předmětů.

4.3 Základní didaktické principy integrace předmětů

Jako jakákoliv jiná výuka, i předmětově integrovaná by měla vycházet ze základních didaktických principů. Konkrétní principy jsou rozvedeny v souvislosti s dnešní podobou integrované výuky v souladu s RVP ZV a celkovým pojetím integrované výuky v této práci.

4.3.1 Princip cílevědomosti

Učitel i žák si je vědom konečných i dílčích cílů a výuka k nim směřuje. Cíle jsou stanoveny pro všechny vyučovací předměty a oblasti, které jsou zahrnuty v integraci.

4.3.2 Princip soustavnosti (systematičnosti)

Integrovaná výuka si klade systematičnost ve smyslu navazování na předchozí za jeden ze svých cílů. V integrované výuce jsou zohledňovány poznatky z mnoha různých oblastí a je na nich stavěno.

a. Princip aktivity

Aktivita žáků je při integrované výuce velmi žádoucí. Integrace by měla sloužit také jako prostředek silně motivační, tedy podněcující vlastní žákovu aktivitu.

b. Princip názornosti

Již svou obecnou charakteristikou vybízí integrovaná výuka k zahrnování vnímání žáků různými smysly, stejně jako k využívání jejich zkušeností a dosavadních představ.

c. Princip uvědomělosti

Mezi vyučovací prostředky, kterými lze žákům napomoci k porozumění danému tématu je právě integrovaná výuka, která si klade za úkol předkládat žákovi různé pohledy na konkrétní téma, nebo také různá témata zahrnovat do různých souvislostí.

d. Princip trvalosti

Vedle soustavného opakování a procvičování probrané látky integrovaná výuka využívá faktu, že si žák z mnoha předkládaných souvislostí a pohledů na dané téma vybere to, co je mu osobně nejbližší. Tím lze zajistit vlastní zájem žáka o danou skutečnost, čímž lze docílit efektivnějšího uchování vědomostí a schopností.

e. Princip přiměřenosti

Obsah, formy a metody integrované výuky, podobně jako výuky běžné, by se měly odvíjet od aspirační úrovně žáků, měly by tedy být na úrovni, kdy je žák schopen zadané úkoly splnit s vynaložením přiměřeného úsilí.

f. Princip emocionálnosti

Pozitivní přístup k žákovi, udržování pozitivní atmosféry a probouzení citových prožitků v žácích patří mezi nezbytné nástroje integrované výuky.

g. Princip jednotného výchovného působení

Jednotné výchovné působení se v rámci integrované výuky neliší od výuky běžné. Učitelé i vychovatelé by měli vést výuku v duchu shodných zásad ve svých přístupech a požadavcích.

5 Příklady mezipředmětových (integračních) aktivit

Mezipředmětové aktivity byly pro tuto kapitolu vybrány tak, aby se ideálně použít v integrované výuce jak angličtiny, tak hudební výchovy. Jejich cílem je rozvoj znalostí, schopností a dovedností jak v oblasti jazyka, tak hudby, stejně jako zvýšení motivace v obou zmiňovaných oblastech. Z širokého pole aktivit, které by mohly být využity pro tyto účely, byl sestaven seznam aktivit, o nichž lze předpokládat, že by byly použitelné v běžné 5. třídě základní školy:

- anglické písničky (Koutský, 1992; Heřman, 2001)
- Jazz chants (Graham, 1992)
- dětská říkadla a básničky (Graham; English Nursery Rhymes)
- rytmitizovaná pohádka (Dr. Seuss)
- doprovod písně pohybem a tancem (TPR)

Z těchto aktivit bude dále věnován prostor těm aktivitám, které budou později v praktickém projektu použity.

5.1 Jazz-chants

Carolyn Graham je autorkou metody využívající reálný a každodenní jazyk, americkou angličtinu, ve spojitosti s jazzovým rytmem ke tvorbě jednoduchých říkadel sloužících k procvičení a utvrzení slovní zásoby, gramatických jevů či například frází, a to formou kladoucí důraz na rytmus slova či věty, slovní či větný důraz a další aspekty auditivní stránky jazyka.

Při volbě konkrétních prostředků lze vycházet z dostupných publikací, kde autorka dává k dispozici říkadla jí vytvořená.

Říkadla lze také zhudebňovat, a to za pomoci jednoduchého pravidelného nápěvku např. na dvou tónech, aplikací na známou melodii např. z lidových písní mateřského jazyka, nebo vytvořením nové melodie speciálně pro dané říkadlo.

Sunshine, fog (Graham, 2010)

Sunshine, fog – where is my dog?

Sunshine, snow – where did he go?

Sunshine, rain – where is Jane?

Sunshine, snow – I don't know.

S takovýmto říkadlem lze nadále pracovat různými způsoby, například:

- rytmizovaná recitace s tleskáním,
- rytmizovaná recitace s doprovodem hry na tělo,
- rytmizovaná recitace s doprovodem hry na nástroje Orffova instrumentáře,
- rytmizovaná recitace za střídání skupin recitujících,
- melodizace říkadla,
- melodizace říkadla s doprovodem hry na tělo či na hudební nástroje
- změněná rytmizace či melodizace, změna rytmu/typu doprovodu.

Při realizaci v běžné školní třídě je vhodné, vzhledem ke složitosti textu, aby měly děti říkadlo dostatečně dlouho na očích (tabule, projektor, tištěná forma). Procvičování říkadla má vést nejen k cílům zmíněným v úvodu (jednotlivé aspekty jazyka), ale děti by se také měly říkadlo naučit nazpaměť, což je samo o sobě motivačním elementem.

5.2 Anglicko-české písničky

Zajímavým způsobem integrační aktivity je využití dvojjazyčné verze písně. Známými písněmi jsou například Otec Abrahám měl sedm synů (Father Abraham had seven sons), Když máš radost a víš o tom, zatleskej (If you're happy and you know it, clap your hands), nebo Bratře Kubo (Brother Jacob). Vedle nich existují celé zpěvníky, které obsahují obě dvě jazykové verze, českou i anglickou (viz Příloha 1).

5.3 Anglické písničky a básničky

Písňe pouze v cizím jazyce lze využít nejen v jeho hodině, ale na základě tematického propojení i v hodinách jiných, například písnička 1-2-3-4-5 Once I caught a fish alive nejen v angličtině a hudební výchově, ale také v matematice.

Písničky mají výhodu v tom, že je lze použít i jako básně – lze pracovat samostatně s textem a melodií a posléze vše spojit dohromady, případně obohatit i o hudební nástroje.

There was a crooked man

There was a crooked man and he walked a crooked mile,
He found a crooked sixpence upon a crooked stile.
He bought a crooked cat, which caught a crooked mouse.
And they all lived together in a little crooked house



Obrázek 1: There was a crooked man

S písni lze pracovat podobně jako s Jazz chants (uvedeno v bodě 5.1)

5.4 Tanečně-pohybové prvky

Jako nadstavbu nad hlasovou produkcí a hru na tělo či na hudební nástroje lze se všemi předchozími formami propojit také tanečně-pohybové prvky. Klasickým příkladem jsou písňe Father Abraham had seven sons či Head, shoulders, knees and toes, k oběma z nich existují plnohodnotné české ekvivalentní verze. Velmi efektivní je zajisté také využití opravdových tanečních kroků, které jsou přidány k písňím dětem známým.

Father Abraham

Father Abraham had seven sons,

seven sons, had Father Abraham
and they never laughed, and they never cried,
and all they did was go like this.



Obrázek 2: Father Abraham

Píseň Father Abraham se zpívá vsedě, a na závěr sloky po „like this“ se přidá jeden pohyb s hlasitým vykřiknutím jeho stručného popisku: „With the right hand!“ a přidá se pleskání pravou rukou do pravého stehna na každou dobu. Poté se zpívá sloka znovu a následně se přidá levá ruka, dupání do podlahy pravou a pak levou nohou. Na závěr se přidá kývání hlavou. Obměnou doprovodného pohybu je zpěv vestoje či za chůze v kroužku, kdy lze rukama místo pleskání kývat do rytmu (pochod) a dupání také přizpůsobit rytmu pochodu.

III. Praktický projekt

Akademický výzkum proběhne formou strukturovaného rozhovoru s vyučujícími hudební výchovy a angličtiny ve vybrané páté třídě. V téže třídě posléze proběhne strukturované pozorování zaměřené na motivaci žáků a prostředky integrované výuky, které využívá učitel.

Na základě zjištěných skutečností budou sestaveny přípravy pro jednu hodinu angličtiny, do níž budou integrovány prvky, prostředky a metody hudební výchovy, pro jednu hodinu hudební výchovy s integrovanou angličtinou a pro jednu hodinu, kde by měla být hudební výchova a angličtina zastoupena vyrovnaně. Po odučení každé hodiny proběhne reflexe zaměřená na míru efektivitu jednotlivých integračně-motivačních prostředků. Ke konzultaci bude přizván/a také vyučující daného předmětu, pokud bude přítomen/přítomna.

Po odučení hodin projektu proběhne mezi zúčastněnými žáky kvalitativní výzkum zaměřený na míru jejich motivace v angličtině, v hudební výchově i v obou předmětech ve vzájemné interakci.

6 Východiska pro volbu integračně-motivačních aktivit ve výuce

Návrh prostředků (viz 5 Příklady mezipředmětových aktivit) proběhl na základě poznatků o historickém vývoji integračních snah v českém školství, na základě poznatků z oblasti problematiky motivace dětí ve školní třídě, v propojení s požadavky RVP ZV a metodikami angličtiny a hudební výchovy ve třídách primárního vzdělávání, stejně jako na základě vlastních zkušeností z praxe.

Integračně-motivační prostředky pro praktický projekt byly z navržených vybrány na základě závěrů strukturovaného pozorování v hodině angličtiny a hudební výchovy vybrané 5. třídy (viz 7.2, 7.3). Určitý vliv měl také strukturovaný rozhovor s jednotlivými vyučujícími (viz 7.1 Výstupy ze strukturovaných rozhovorů s vyučujícími) a také jejich názor na konkrétní prostředky.

Forma konkrétních vybraných prostředků výuky byla také sladěna s obecnými didaktickými zásadami výuky hudební výchovy a angličtiny, bylo pracováno také s očekáváním vyučujících, jak budou jejich žáci na daný integračně-motivační prostředek výuky schopni pracovat.

Pro výběr prostředků a aktivit integrované výuky angličtiny a hudební výchovy bylo tedy stanoveno kritérium obsahové (prostředky a aktivity vycházejí s melodicko-rytmické části jazyka a hudby) a kritérium společných cílů (prostředky a aktivity směřují ke společnému cíli (obecně: viz A Teoretická část)).

6.1 Melodie a rytmus v jazyce i hudbě

Ač na první pohled dvě zcela odlišné oblasti výuky, v angličtině a hudební výchově lze najít pojící prvek, jehož rozvojem lze obohacovat rovnoměrně každý z těchto dvou učebních předmětů. Jedná se o melodicko-rytmickou část jazyka.

- Hudební výchova si klade vedle jiných za cíl rozvoj melodického a rytmického sluchu a hlasové produkce na základě tónové představy. „Tónové představy, zejména pak výškové, rytmické a dynamické jsou základním stavebním fondem dětské vokální tvořivosti.“ (Váňová, 1989, s. 82)
- Nezbytnou součástí výuky angličtiny, stejně jako jakéhokoliv jiného cizího jazyka, je výuka slovního rytmu a přízvuku. O její důležitosti svědčí fakt, že bez této složky je řeč pro (nejen a zejména) rodilé mluvčí takřka nesrozumitelná (Vít, 2012).

Na základě této analogie, kdy se oba vyučovací předměty snaží o prohloubení schopnosti zpracovávat receptivně a produktivně kvalitu zvuku, lze vytvořit podklad pro integračně-motivační prostředky pro angličtinu i hudební výchovu, jejichž důsledkem bude vedle dříve uváděného prohloubení pozitivního vztahu k vyučovacím předmětům i konkrétní přínos v oblasti učiva, schopností, dovedností a kompetencí. Právě na tuto oblast se zaměřuje tato práce v praktické části.

6.2 Stanovení konkrétních cílů praktického projektu

Praktický projekt si klade za cíl vyzkoušet v rámci jedné školní třídy možnosti různých prostředků a aktivit integrujících hudební výchovu a angličtinu, sledovat reakce žáků a jejich odezvy na tento typ výuky. Předpokládá se, že žáci budou reagovat na obměněnou výuku pozitivně a že dojde alespoň ke krátkodobému zlepšení jejich přístupu k angličtině a hudební výchově. Důsledkem tohoto by měl být zvýšený zájem o aktivity v hodině a tudíž i pozitivnější přístup k obsahu učiva.

V oblasti hudební výchovy byly stanoveny tyto cíle (pro žáky):

- žáci chtějí používat různé prostředky hudební výchovy – rytmické (vytleskávání rytmu, hra na tělo, hra na jednoduché hudební

nástroje), melodické (zpěv, hlasový experiment), slovesné (učení se textu, práce s textem),

- žáci se aktivně zajímají o téma hodiny,
- žáci spolupracují při hodině,
- žáci chtějí být rovnocennými partnery při výuce a berou na sebe předanou zodpovědnost,
- děti jsou otevřené novým metodám.

V oblasti angličtiny byly stanoveny tyto cíle:

- žáci se aktivně zapojují do výuky, jsou soustředění a věnují se stanoveným aktivitám,
- žáci chtějí mluvit anglicky,
- žáci se snaží porozumět instrukcím a plnit je,
- žáci se aktivně zajímají o probírané téma,
- žáci chtějí plnit zadané úkoly správně a objevovat nové cesty k jejich splnění.

Splnění cílů bude zhodnoceno v reflexi každé realizované vyučovací hodiny.

7 Příprava a podklady pro vyučovací obsah projektu

Průběh projektu již byl popsán v úvodu kapitoly C. Praktický projekt. První fázi, ještě před prvním kontaktem s žáky, byly provedeny strukturované rozhovory, následně naslechy ve třídách.

7.1 Výstupy ze strukturovaných rozhovorů s vyučujícími

Jak bylo dříve zmíněno, první fázi realizace praktického projektu bylo vedení strukturovaného rozhovoru s vyučujícími každého předmětu. Cílem těchto rozhovorů bylo zjistit, zda již žáci měli možnost setkat se s integrovanými předměty nebo prvky integrace a získat podklady pro výběr konkrétních vyučovacích prostředků, ze kterých se budou skládat vyučovací hodiny projektu.

7.1.1 Zkušenost žáků s integračními prostředky

Žáci mají zkušenost s integračními prvky hudební výchovy, jako je přenos písní z hudební výchovy do ostatních předmětů i naopak.

Žáci mají zkušenost s prvky jiných předmětů v hudební výchově, jako jsou básně z českého jazyka nebo historické souvislosti ve vlastivědě.

Žáci reagují obecně pozitivně na integrační prvky, které se objevují ve výuce.

7.1.2 Sociální prostředí třídy

Žáci si uvědomují potřebu učení se anglicky.

Žáci mají obecně dobrý přístup k hudební výchově.

7.2 Výstupy ze strukturovaného pozorování v hodinách AJ

Strukturované pozorování v hodině angličtiny proběhlo 11.6.2012, tedy na samotném začátku provedení praktického projektu. Výuka angličtiny byla vedena v domovské učebně 5. třídy. Uspořádání lavic je netypické – řada

vpravo je uspořádána klasicky, stejně jako řada první a poslední. Ze zbylých lavic jsou vytvořeny pracovní ostrůvky a uprostřed třídy vzniká prostor pro aktivity, které například vyžadují sezení v kroužku.

7.2.1 Zaměření na žákům známé prostředky výuky

Standardní hodina angličtiny má jasnou strukturu.

Žáci jsou zvyklí reagovat na instrukce v angličtině. Jsou zvyklí odpovídat na ně v češtině a otázky k organizaci hodiny kladou také česky.

7.2.2 Zaměření na integraci předmětů

Učitelka využívá Jazz chants jako integrační prostředek využívající prvky hudební výchovy.

Žáci se setkávají s tématy spadajícími do oblasti jiných vyučovacích předmětů prostřednictvím rozšiřování

7.2.3 Zaměření na motivační prostředky

Učitelka žáky motivuje zejména vytvářením pozitivní atmosféry v hodině.

Učitelka podněcuje žáky k mluvení v angličtině pozitivními reakcemi na jejich projev, upřednostňuje plynulost řeči před přesností.

7.2.4 Zaměření na schopnosti a dovednosti žáků a na doposud probranou látku

Žáci jsou schopni:

- reagovat na instrukce v angličtině,
- tvořit věty zahrnující gramatiku a slovíčka v rozsahu probírané látky (používat několik sloves v minulém čase, používat vazbu „going to“),
- vést jednoduchý rozhovor mezi sebou,

- reagovat na neočekávanou otázku učitele a v rámci svých možností na ni odpovědět i za použití výrazových prostředků, kterými si žáci nejsou úplně jisti.

Žáci jsou při hodině angličtiny velmi soustředění a zanechávají dojem, že mají zájem o angličtinu a že sami cítí potřebu se angličtinu učit.

7.3 Výstupy ze strukturovaného pozorování v hodinách HV

Strukturované pozorování proběhlo 12.6.2012. Výuka probíhala v hudebně školy. Místnost je vybavená pianinem a židle pro děti jsou umístěny na stupínkách, učitelka má proto velmi dobrý rozhled po třídě, zároveň je docíleno dobré akustiky (zadní řady se „neutápí“).

7.3.1 Zaměření na žákům známé prostředky výuky

Učitelka klade velký důraz na zpěv jako základní prostředek melodické práce s hlasem v hudební výchově.

Žáci jsou zvyklí na průběh hodiny zahrnující rozezpívání, opakování látky z minulé hodiny, nácvik nové písně případně s doprovodem hudebních nástrojů a závěrečnou aktivitu.

Žáci jsou zvyklí zpívat střídavě po skupinkách, které jsou utvořeny rozdělením po řadách (tedy víceméně náhodně) nebo rozdělením na dívky a chlapce. Rozdělení se používá u rozezpívání i u zpěvu písní.

Žáci jsou aktivně zapojováni do výuky. Při vyvozování nové látky jsou brány v potaz dosavadní zkušenosti a vědomosti žáků a učitelka se snaží o návaznost na ně.

Žáci jsou zvyklí zpívat velkou část hodiny (cca 60 %) z dřívějšíka známé písně, a to s doprovodem klavíru, případně za vlastního doprovodu hudebních nástrojů.

7.3.2 Zaměření na integraci předmětů

Učitelka ve své výuce používá tematickou propojenost mezi předměty. Při výuce nové písni zasazuje její původ do zeměpisných a historických souvislostí. Text písni s žáky rozebírá po stránce významové i formální, vysvětluje například neznámá slova.

7.3.3 Zaměření na motivační prostředky

Při vyvozování nové látky aktivizuje žáky a využívá jejich znalosti, schopnosti a dovednosti.

Několik minut závěru hodiny je věnováno vlastní hudební produkci žáků – předem dohodnuto (například žákyně zahraje na housle úryvek ze skladby naučené v ZUŠ).

Učitelka motivuje žáky slovním hodnocením jejich aktuálního pěveckého výkonu, jejich zapálení do konkrétní aktivity a hodnocením jejich chování. Prostředkem všeobecné motivace je také zadání speciálního úkolu – například přidělení jediného hudebního nástroje v rámci celé třídy.

7.3.4 Zaměření na schopnosti a dovednosti žáků a na doposud probranou látku

Žáci jsou schopni:

- zpívat durovou stupnici a jmenovat jednotlivé stupně, vzestupně i sestupně: C dur, G dur,
- zazpívat akord v trojhlasu jako součást rozezpívání,
- intonovat v rámci durové stupnice – vyhledávat jednotlivé tóny dané pořadím,
- zpívat v jednohlasu a dvojhlasu, ve dvojhlasém kánonu,
- zpívat s doprovodem klavíru i a cappella,
- určit, zda je píseň v taktu dvou/čtyřdobém či třídobém,

- čist základní notový zápis včetně předznamení.

Učitelka vede výuku velmi svižně, často střídá aktivity, děti jsou zvyklé okamžitě reagovat na její pokyny.

8 Realizace projektu v praxi – integrovaná výuka AJ a HV

Škola: ZŠ Lesní, Liberec

Třída: 5.A

Vyučující AJ: Mgr. Stanislava Gotteltoová

Vyučující HV: Mgr. Eva Kubátová

Vyučovací hodiny praktického projektu byly plánovány s cílem propojit angličtinu a hudební výchovu za účelem posílení pozitivního přístupu k oběma předmětům. Jedním z cílů a zároveň společným prvkem hodin, na něž byl kladen důraz, se stalo použití angličtiny jako téměř výlučného komunikačního prostředku, praktikantka mluvila anglicky po celou dobu výuky. Čeština byla očekávaně použita pouze v úvodu první a druhé hodiny a výjimečně k překladu nových slovíček, případně při vzniku nenadálých problémů s celkovým porozuměním žáky.

8.1 Příprava na hodinu a reflexe její realizace: AJ

První z hodin projektu je zaměřena na výuku angličtiny s vysokým podílem prvků hudební výchovy integrovaných v hodině. Výuka bude realizována jako netradiční, bez standardního průběhu hodiny, na který jsou žáci zvyklí, a to proto, aby měli žáci možnost vystoupit z případného stereotypu a zažít výuku, která pro ně bude zvláštní jak strukturou, tak obsahem.

8.1.1 Plán hodiny

Datum: 13.6.2012

Název hodiny: English through music

Typ hodiny: opakovací/ procvičovací/ nová látka

Výchovně vzdělávací cíl hodiny:

Žákům se zvýší povědomí o určité komplexnosti jazyka, se kterým byli seznámeni již dříve. Toho bude dosahováno za pomoci propojení jazyka s rytmem, kdy dochází ke zdůraznění charakteristik zvukové stránky angličtiny.

Žáci jsou pozitivně motivováni k mluvenému projevu v angličtině.

Žáci využívají procvičované jazykové aspekty i mimo samotnou vyučovací hodinu.

Prohloubí se pozitivní vztah žáků k angličtině i k hudební výchově.

Dojde k aktivizaci a procvičení psychomotorických schopností žáků.

Žáci se naučí novou hru, říkadlo a píseň.

Potřebné vstupní znalosti/dovednosti žáků:

gramatika: Žáci ovládají čas přítomný prostý a průběhový, minulý prostý a blízkou budoucnost (going to).

Žáci znají několik nepravidelných sloves a umějí je používat pro vytvoření věty v minulém čase prostém.

vocabulary: žáci znají základní slovíčka vztahující se k tématům:
classroom management, tělo, emoce, prázdniny

Předpokládané žádoucí aspekty:

Dojde ke zvýšenému zájmu žáků o výuku oproti standardní hodině.

Dojde ke zvýšenému dlouhodobému zájmu žáků o angličtinu a hudební výchovu.

Žáci budou aktivně spolupracovat při výuce.

Předpokládané problémy:

Vybraná látka bude nevhodně zvolena z hlediska náročnosti (příliš obtížná či příliš jednoduchá).

Žáci budou nesoustředění, nebudou dostatečně spolupracovat.

Odhadnutý čas bude pro jednotlivé aktivity nedostačující.

Nebude splněn předpoklad zvolení aktivit jako vhodné motivace žáků.

Pomůcky: tabule

Tabule: Texty jednotlivých říkadel a písně jsou na křídlech tabule napsány tak, aby je bylo možno v případě potřeby skrýt.

I. Úvod. The Cookie Song

min. 10-15

Jako úvodní aktivita bylo vybráno říkadlo „The Cookie Song“. Předpokladem vhodnosti byl fakt, že je složeno z jediné a relativně jednoduché věty jako lehce obměňovaného refrénu, který se neustále opakuje dokola, je přesně rytmitizovaný a klade důraz na melodii angličtiny. Krátkým intermezem jsou čtyři linky o celkem osmi slovech, které jsou opět vysoce rytmitizované a dodávají celému říkadlu určitou dynamičnost.

Zahájení hodiny:

Praktikující studentka se představí třídě. Seznámí žáky s důvodem, proč je hodinu učí (projekt pro závěrečnou práci ve vlastní škole), s průběhem hodiny i s orientačním plánem jejich další výuky s ní.

Vzhledem pozorovatelně nadprůměrné úrovni angličtiny mezi žáky je vedena veškerá komunikace s žáky v cizím jazyce. Pokud je třeba překladu, studentka zapojuje aktivní žáky, kteří rozumí, aby ostatním vysvětlili smysl sdělení.

The Cookie Song – nácvik

Cíl pro učitele: žáci jsou motivováni k další práci, naladění pro angličtinu

žáci jsou schopni reagovat na instrukce a interagovat mezi sebou

představení žáků – říkadlo využívá jména

nahlédnutí do sociálních vztahů ve třídě

Cíl pro žáky: naučit se nové říkadlo, novou hru

rozvoj psychomotoriky – propojit mluvené slovo s rytmem (hra na tělo)

rozvoj jazyka – říkadlo dává důraz na stress timing

Na tabuli je napsán text říkadla:

Who stole the cookie from the cookie jar? (2x)

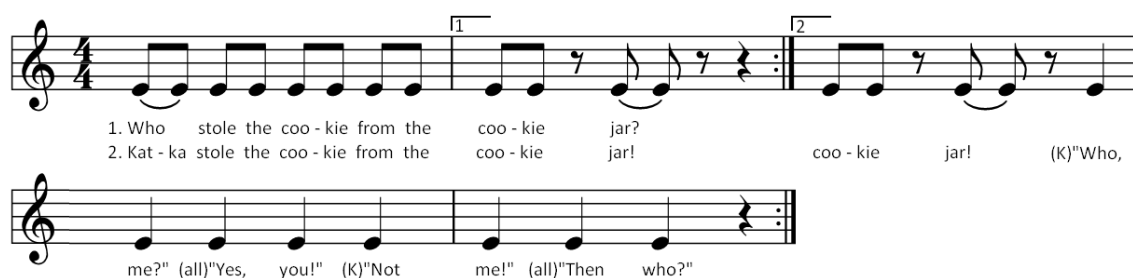
Eda stole the cookie from the cookie jar! (2x)

Who, me? – Yes, you! – Not me! – Then who?

Úvodní motivaci praktikantka provádí za pomoci krátkého příběhu:

In the kitchen, there is a jar, a jar made of glass. But not a jar for jam or marmelade, not for sugar or compote. This is a jar for cookies. What are cookies? (děti odpovídají) Last evening there was the last cookie. I wanted to eat that cookie. But when I was there in the morning, the cookie was not there anymore! The jar was empty! Who stole the cookie? Who stole the cookie from the cookie jar?

Praktikantka ukáže na text říkadla, přečte jeho refrén s ukazováním postupu četby nahlas a vybídne žáky, aby se k její četbě přidali. Žáci se postupně přidávají, když všichni dvakrát až třikrát řádek přečtou, studentka přidá čtyřdobé čtyřčtvrtové metrum. Na první a třetí dobu se pleskne do stehů, na druhou a čtvrtou dobu tleskne rukama o sebe.



Obrázek 3: The Cookie Song

Žáci se postupně přidávají. Když je zřejmé, že zrytmizovaný text i s doprovodným tleskáním a pleskáním pro ně začíná být přirozenější, praktikantka společnou recitaci přeruší a přistoupí k další části. Vysvětlí dětem,

že je potřeba najít toho někoho, kdo „stole the cookie from the cookie jar“. První příklad předvede na sobě. Žáci opakují po ní:

všichni: Who stole the cookie from the cookie jar? (2x)

všichni: Teacher stole the cookie from the cookie jar! (2x)

praktikantka: Who, me?

všichni: Yes, you!

praktikantka: Not me!

všichni: Then who?

Intermezzo se několikrát zopakuje, poté praktikantka vysvětlí, že ten, kdo byl vybrán a jmenován v říkadle, volí dalšího, jehož jméno bude součástí říkadla. Na tomto principu se bude v případě dostatku času hrát hra, případně i v dalších hodinách. Praktikantka zvolí žáka, kterému „předá štafetu“. Pokračuje se v procvičování celého říkadla. Počet vystřídání (tedy zopakování) závisí na tom, jak rychle děti celý systém a slova pochytí.

Ukončení aktivity, žáci jsou informováni, že se bude říkadlo opakovat na konci hodiny ve formě hry.

II. If you're happy and you know it

min. 8-12

Druhá aktivita je postavena na propojení relativně známé melodie s novým, anglickým, textem. Mezi zpívané části jsou vkládány části rytmické, lze tedy pomocí této aktivity lehce rozvíjet i psychomotorické schopnosti, stejně jako cit a dovednosti v oblasti rytmu a melodie.

Cíl pro učitele: Na základě pozorování odhadnout míru motivovanosti jednotlivých žáků ve spojitosti s jazykově-hudební aktivitou.

Přiblížit žákům fakt, že zpěv v angličtině může navazovat na to, co již znají (melodie české písně), a že se jedná o autentický materiál, tedy reálný jazyk.

Cíl pro žáky: Naučit se novou píseň.

Propojit jazyk, rytmus a melodii v jedno – rozvoj dovedností i znalostí.

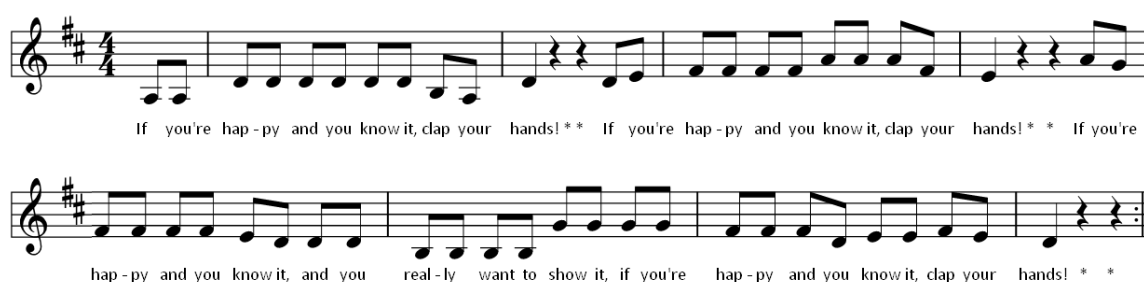
Praktikantka nejprve aktivitu uvede.

Now, I see you are smiling! And you are smiling, too! Are you happy? And what about you, are you happy? I hope you are! How do I know that you are happy? Well, we are going to sing a song and I hope you will show me how happy you are!

Žáci vidí na tabuli napsaný text písně. Praktikantka čte jednotlivé verše a vyzývá žáky, aby se přidali. Od začátku je do určité míry zřetelná rytmizace (dle konečného rytmu melodie, se kterou se bude pracovat později).

If you're If you're happy and you know it, clap your hands! (2x)
If you're happy and you know it, and you really want to show it,
if you're happy and you know it, clap your hands!

V okamžiku, kdy je zřejmé, že všichni žáci jsou schopni s textem dále pracovat (tedy čtou ho bez zjevných obtíží a začínají se méně soustředit na samotné čtení – text si osvojují), zvládají i v určených dobách (v pomlčkách) tleskat do rytmu, připojuje se melodie. Praktikantka předzpívá celou píseň najednou, protože melodie je velmi jednoduchá a předpokládá se, že ji část žáků již zná a zbytek třídy nebude mít problém jednoduchou melodii rychle pochytit.



Obrázek 4: If you're happy

Celá píseň se zpívá, dokud není na dětech znát, že si vesměs osvojily slova, melodii i rytmus, stejně jako tleskání „do pomlk“. V tom okamžiku je vhodné začít (v závislosti na dosavadní délce aktivity) přidávat další sloky. V nich se obměňuje část „clap your hands“ za „stamp your feet“, „nod your head“, „shout Hello“ a „wave Goodbye“. Ke každé s těchto obměn patří také obměna tleskání (konkrétně dupání, pokývání hlavou, zvolání „Hello!“, zamávání a zvolání „Goodbye!“).

What is „nod your head“? Anyone? Do you know what this means?

Yes, something with your head. No, not bang against the desk. Yes, yes, when you say yes, you nod your head.

III. Grammar Chant

min. 8-12

Cíl pro učitele: Žáci si za pomoci říkadla zopakují probranou látku zábavnou formou.

Cíl pro žáky: Zopakování dříve probrané látky.

Zvýšení povědomí o propojenosti slova a rytmu v mluvené angličtině.

Naučení nových slovíček.

Praktikantka uvede aktivitu rychlým zopakováním látky probrané v předchozích hodinách angličtiny. Klade otázky využívající „going to“.

What are you going to do this afternoon?

Were are you going to be this evening?

What are you going to eat for lunch?

Žáci odpovídají na otázky, procvičí si gramatickou strukturu. V zápětí praktikantka uvede Grammar Chant. Jeho text je napsaný na tabuli, a to včetně beatů.

I'm °going to go ° on °holiday! °
I'm °going to swim ° in the °sea! °
I'm °going to en°joy each °funny day, °
of my °holiday I'm °going to see! ° °

Nejprve předvede žákům, jak bude finální chant znít, tedy rytmizovaná recitace s tleskáním. Žáci ho v úvodu uslyší dvakrát. Cílem je motivovat žáky.

Následně jsou jednotlivé řádky s asistencí přeloženy jednotlivými studenty a nová slovíčka jsou vypsána na vedlejší tabuli (enjoy, each, funny) s českým překladem. Následuje samotný nácvik recitace, po řádcích, od počátku doprovázeno beaty, tleskáním. Každý řádek je čten a recitován zvlášť, posléze celý chant dohromady.

Procvičování chantu probíhá ve skupině celé třídy i v menších skupinkách, které se střídají v recitaci jednotlivých řádků a vzájemně na sebe navazují.

IV. The body percussion orchestra

min. 5-10

Cíl pro učitele: Žáci si za pomoci říkadla zopakují probranou látku zábavnou formou.

Cíl pro žáky: Další propojení mluveného slova s rytmem, a to pomocí hry na tělo.

Žáci si vyzkouší aktivitu, která by byla hodnocená jako náročnější i v hodině HV.

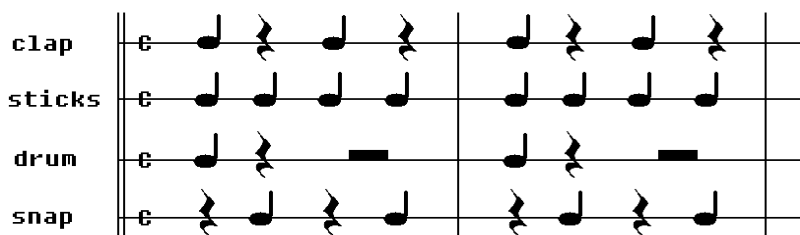
Aktivita navazuje na aktivitu předchozí, kdy se děti učily chant s doprovodem tleskání.

Motivace:

Now we are going to be an orchestra. We are going to play instruments. Do you know any musical instruments? Do you know any instrument that are played in an orchestra? Yes, you do? Could

you stand up and show everyone, how to play that instrument,
violin?

Žáci se učí „používat nové nástroje“ ze hry na tělo. Nástroje jsou celkem čtyři. První, tedy tleskání, již ovládají. Druhým nástrojem jsou „sticks“, tedy pleskání dvěma prsty do dlaně, dále „drum“, dupnutí jednou nohou, a „snap“, neboli lusknutí.



Obrázek 5: The Body Percussion Orchestra

Nejprve se všichni naučí všechny nástroje, celá třída „hraje“ na jeden nástroj a doprovází jím říkadlo. Když děti pochytí rytmus, rozdělí se na poloviny (dle vlastních preferencí), kdy jedna skupina rytmus tleská a druhá hraje „sticks“. Posléze se oddělí ze všech skupinka, která představuje „drum“ opět dle preference dětí (z těch, kteří chtějí, se vybere 4-6 dětí, v závislosti na velikosti skupiny). Ke dvěma hrajícím nástrojům se přidá třetí a v případě, že děti jsou stále schopny udržet rytmus, přidá se i poslední, lusknutí, opět skupinka 4-6 dětí z těch, které nehrají „drum“.

Pokud se poštěstí mít ve třídě dobré hudebníky, je možné vybrat z každé skupinky jednoho žáka-dobrovolníka pro malý čtyřčlenný „komorní orchestr“, který celou sestavu předvede ostatním. Lze použít i jako motivaci pro ostatní žáky tak, že se vždy jeden či dva z hudebníků vystřídají s někým z „velkého orchestru“.

V. Závěr

min. 2-5

Cíl pro učitele: Shrnout hodinu, její průběh, práci žáků, připomenout důležité momenty.

Zopakovat aktivitu, upevnit znalost říkadla, aktivizovat žáky.

Cíl pro žáky: Uvést v praxi říkadlo – lepší zafixování v případě, kdy se říkadlo použije ve hře.

V případě dostatku času bude na závěr hodiny realizována hra s The Cookie Song. Princip hry: Děti stojí/sedí v kruhu, zavřou oči a praktikantka vybere jednoho žáka, kterého musí ostatní mezi sebou v průběhu hry najít, právě tak, že ho jmenují („Katka stole the cookie from the cookie jar!“). Pokud je tento žák vyvolán, říkanka pokračuje: „Who, me?“ „Yes, you!“ „Yes, me.“ „That’s who!“

Na závěr je také možné si zazpívat písničku If you’re happy.

Po ukončení závěrečných aktivit praktikantka shrne obsah hodiny, zopakuje, co se žáci naučili, zhodnotí (spolu)práci a ukončí hodinu.

8.1.2 Reflexe hodiny

Výuka probíhala v jazykové třídě, kde jsou lavice uspořádány do půlkruhu. Třída je velká a světlá, umístěná na konci patra (sousedí tedy pouze s jednou další třídou – relativně tiché prostředí). Výuky se zúčastnilo 13 dětí, tři z této skupiny chyběly.

I. Úvod, The Cookie Song:

Žáci pracovali s říkadlem dle očekávání. Většina třídy rychle pochopila systém hry, tedy jejího nácviku (střídání refrénu a intermezza, vybírání dalšího člověka v pořadí). Aktivita se žákům líbila.

Pro zařazení v hodině jiné třídy, kde by byla celková jazyková kompetence žáků nižší, by bylo vhodné použít kartičku s textem intermezza, která se vždy předá zvolenému žákovi, jehož úkolem je samostatně před třídou předříkat dva jednoduché řádky. Pro některé žáky se toto ukázalo být poněkud obtížné, toto vylepšení by mohlo zvýšit plynulost celé hry.

Délka aktivity (včetně úvodu): 12 minut.

II. If you're happy and you know it

Dle očekávání nebylo pro děti obtížné obsáhnout text písně. Začaly být viditelné mírné rozdíly mezi dětmi, které jsou v angličtině na vyšší úrovni než jejich spolužáci nebo které mají pozitivnější vztah k práci s hudbou, ale ne tak zásadní, aby bylo potřeba měnit aktivitu nebo snižovat míru zařazování hudebně-výchovných prvků. Naopak, v průběhu aktivity se zdálo, že i děti s ne tolik intenzivním vztahem k oběma vyučovacím předmětům byly motivovány a rády se zapojily do zpěvu písně.

V případě opakovaného provádění téže aktivity v jiné třídě by bylo vhodné zařadit nějaký hudební doprovod písně, a to ať reprodukováný nebo hraný na nějaký nástroj.

Děti se při realizaci aktivity učily pouze první 3 sloky, a to z časově-organizačních důvodů – ke zpěvu písně je možné se kdykoliv během hodiny vrátit a přidání další sloky není nijak náročné, když už žáci zvládnou píseň zpívat. Aktivita celá byla mírně zkrácená také proto, aby bylo možné si na konci hodiny zahrát hru s The Cookie Song. V ukončení aktivity nebránil také fakt, že cílů aktivity bylo již dosaženo dostatečnou měrou.

Délka aktivity: 8 minut.

III. Grammar Chant

Zvolená obtížnost chantu se ukázala být poněkud nad aktuální úrovni schopností dětí. To neznamena, že by byla aktivita nevhodně zařazena. Bylo by ale potřeba důkladněji procvičit jednotlivé verše chantu (například pomocí 4 skupinek, kdy každá nahlas recituje jeden verš, nebo s reprodukovánými beaty jako vnější podporou recitace). Je také dobré ve stejném rytmu opakovat celý chant znovu dokola bez přerušování, případně recitaci ozvláštnit pohybem, jako je ukazování „toho, co právě říkám“ (jít, plavat, usmát se, vyjádřit pohybem volnost prázdnin).

Délka aktivity: 8 minut.

IV. The Body Percussion Orchestra

Ukázalo se jako nevhodné nacvičovat samotné „hraní na nástroj“ bez současného říkání chantu – děti měly problém se spojením obojího dohromady. Příště by bylo vhodné obojí se učit najednou.

Očekávalo se, že poslední aktivita bude pro děti nejnáročnější, což se potvrdilo. Pro zjednodušení při případné další výuce v jiné třídě by mohlo být vhodné doplnit výuku notovým záznamem rytmizace a dát ho k dispozici žákům – nakreslit na tabuli či promítnout na plátno.

Follow-up aktivita, která z časových důvodů nebyla realizována, ale která se v hodině přímo nabízela, bylo použití jednotlivých „nástrojů“ bez mluveného slova, naopak s přidáním jakékoliv melodické linky, třeba i písně, kterou děti znají. Bylo by tedy vhodné použít tuto aktivitu v jedné z dalších hodin.

Délka aktivity: 10 minut.

V. Závěr

Pro závěrečnou aktivitu byl nakonec vyšetřen delší čas, protože bylo na dětech znát, že potřebují oddech po náročné předchozí aktivitě. Žákům byl vydán pokyn k přestěhování židlí do kroužku uprostřed místnosti, což zvládli nad očekávání potichu. Byla dovysvětlena pravidla hry s The Cookie Song a přešlo se hned k samotné hře. Žáci byli do hraní velmi zapálení, přestože hledání jednoho ze třinácti je poněkud zdlouhavou záležitostí.

Při výuce v jiné třídě by bylo vhodné napsat formulku pro „nalezeného“ na tabuli, byl problém s tím, že děti často zapomněly, co mají říct. Dále by bylo vhodné pro urychlení a zatraktivnění aktivity vybrat víc „hledaných“.

Délka aktivity (včetně uzavření hodiny): 7 minut.

Shrnutí

Struktura hodiny se ukázala jako efektivní z hlediska udržení pozornosti žáků. Střídání aktivit bylo relativně časté. Nedostatkem se ukázala být nízká fyzická aktivita žáků, bylo by např. vhodné píseň If you're happy použít jako pochod, kdy by děti vystoupily z lavic a pochodovaly kolem třídy v rytmu písně. Krom fyzické aktivizace by došlo i k prohloubení uvědomění si rytmu písně, druhým efektem by byl předpokládaný nárůst soustředěnosti žáků. Ta byla přesto po celou hodinu výborná, což ale mohlo být značnou měrou způsobenou přítomností nové vyučující a naprosto netradiční formy vyučovací hodiny.

Pro příště by bylo vhodné v závěru hodiny všem dětem dát k dispozici vytištěné texty říkadel s rytmy a písně pro pozdější zopakování i mimo hodiny projektu.

Hodnocení učitelky:

Studentka používá vhodný jazyk, jednoduchý, často opakuje slova pro porozumění žáků. Aktivity byly z hlediska motivace zvoleny vhodně, žáci reagovali až nad očekávání dobře. Studentka ovládá angličtinu na velmi dobré úrovni, neměla problém vést v angličtině celou hodinu. Studentka má někdy tendenci hned překládat vlastní instrukce, když zjistí, že jí některé děti nerozumí. Bylo by vhodnější více zapojit žáky, kteří rozumí bezvadně, aby svým spolužákům pomohli.

8.2 Příprava na hodinu a reflexe její realizace: HV

Druhé hodiny projektu se zúčastní celá třída 5.A, a to proto, že je hodina zařazena namísto běžné hudební výchovy a nejedná se o hodinu dělenou. Tento fakt může být využit pro pozorování změn v chování žáků a jejich přístupu k výuce, pro porovnání práce v menší a větší skupině a pro potřeby závěrečného kvalitativního výzkumu, kdy může být porovnávána motivace

žáků absolvujících různý počet projektových anglicko-hudebních vyučovacích hodin.

Na rozdíl od předchozí hodiny, hodina hudební výchovy je vedena v duchu CLIL, kdy je zásadní změna způsobena změnou vyučovacího jazyka z mateřského za cizí. Účelem tohoto je podpořit motivovanost žáků v hudební výchově, a to zejména těch, kteří příliš hudební činnosti nevyhledávají, ale zato mají rádi angličtinu. Vedle toho by mohla mít tato projektová hodina pozitivní vliv na motivovanost v angličtině u žáků inklinujících k hudbě, kteří neřadí hodiny cizího jazyka mezi své nejoblíbenější.

8.2.1 Plán hodiny

Datum: 14.6.2012

Název hodiny: Zpíváme anglicky

Typ hodiny: procvičovací/ nová látka

Výchovně vzdělávací cíl hodiny:

Žáci si zopakují a upevní učivo předchozí hodiny.

Žáci se naučí zpívat autentickou píseň z USA.

Žáci získají povědomí o podobě a funkci autentického materiálu (texaská píseň).

Potřebné vstupní znalosti/dovednosti žáků:

Žáci dokážou číst notový zápis.

Žáci mají základní pěveckou přípravu.

Předpokládané žádoucí aspekty:

Dojde ke zvýšenému zájmu žáků o výuku oproti standardní hodině.

Dojde ke zvýšenému dlouhodobému zájmu žáků o angličtinu a hudební výchovu.

Žáci budou aktivně spolupracovat při výuce.

Předpokládané problémy:

Vybraná látka bude nevhodně zvolena z hlediska náročnosti (příliš obtížná či příliš jednoduchá).

Žáci budou nesoustředění, nebudou dostatečně spolupracovat.

Odhadnutý čas bude pro jednotlivé aktivity nedostačující.

Nebude splněn předpoklad zvolení aktivit jako vhodné motivace žáků.

Pomůcky: Tabule, text nové písně s notovým zápisem (viz Příloha 4).

Tabule: Na otočné tabuli je připraven text písně nové a text písně If you're happy.

I. Úvod

min. 2

V začátku hodiny praktikantka mluví česky, protože děti nevědí předem o výuce angličtiny v hudební výchově. Seznámí děti s průběhem hodiny a s faktem, že celá hodina bude vedena v angličtině.

II. Rozezpívání

min. 5-8

Děti jsou seznámeny s první aktivitou, a to písní If you're happy. Polovina třídy tuto píseň už zná, proto bude její nácvik kratší než v hodině předchozí. Překlady do češtiny, bude-li třeba, se zhostí samotní žáci.

V úvodu společně zazpívají všichni, kdo ji znají, první sloku písně, což by mělo sloužit jako motivační element pro zbytek třídy. Poté praktikantka celý text přečte po řádcích, aby žákům připomenula požadovanou výslovnost. Následně bude text přeložen za asistence žáků.

Poté se přechází ke zpívání za doprovodu klavíru, píseň se využije pro rozezpívání. První sloka se zpívá v D dur, každá další začíná o půl až celý tón výš.

III. Rozdělení do skupin

min. 1-2

Pro ozvláštňení práce v hodině a zefektivnění nácviku písně, která je hlavní náplní hodiny, je třída rozdělena na 3 skupiny, které budou kvalitativně vyrovnané. S paní učitelkou proběhla předem diskuze o kvalitě zpěváků ve třídě a o tom, jak by mohly být děti do skupin rozděleny.

Nejprve budou vybráni tři kapitáni tří skupin. Předpokládá se, že se na tuto „funkci“ přihlásí žáci, kteří mají hudební výchovu rádi a jsou v činnostech HV relativně dobří. Dále budou zvoleni pomocníci kapitána (assistants), děti podobně motivované. Tyto dvojice pak k sobě zvolí tři další členy posádky, zbytek třídy bude kvůli eliminaci špatného pocitu z toho „být poslední“ rozdělen rozpočítáním. Každá skupina se poté posadí do jedné ze tří řad učebny.

IV. Deep in the Heart of Texas

min. 15-20

Děti si rozdají text písně (viz Příloha 4). Seznámení s melodií proběhne na doporučení paní učitelky tak, že bude píseň zahrána na klavír a úkolem dětí bude sledovat noty a upozornit, pokud se objeví chyba, tedy nepřesná interpretace notového záznamu. Na závěr děti uslyší melodii ještě jednou celou.

Když se děti seznámí s melodií, přejde se k textu. Praktikantka přečte první verš první sloky, děti ihned opakují, druhý verš, děti opakují, atd. Poté všichni společně přečtou celou píseň nahlas znovu. Následuje kontrola porozumění a překlad obtížnějších slov.

Posléze se přejde k samotnému zpěvu celé písně, a to přes nácvik po jednotlivých řádcích.

Na závěr se zpívá píseň celá.

V. Procvičení

min. 10-15

Cíl: Zafixování textu, odtržení očí dětí od papírů.

Zpěv po skupinkách, tedy po týmech. Střídání po jednotlivých řádcích nebo sloka-refrén. Rozdělení dívky-chlapci, kapitáni-týmy, sólisté-sbor...

Připojení hudebních nástrojů (Orffův instrumentář).

VI. Závěr

min. 2-5

Zhodnocení práce v hodině, případná pochvala spolupráce, instrukce ohledně opuštění místnosti.

8.2.2 Reflexe hodiny

Výuka probíhala v hudebně škole, která je uzpůsobena pro zkoušky pěveckého sboru vybavením i uspořádáním – židle pro žáky jsou umístěny na stupíncích proti klavíru, od kterého má vyučující velmi dobrý přehled po celé třídě. Výuky se zúčastnilo 24 dětí.

I. Úvod

Seznámení žáků s průběhem hodiny proběhlo dle očekávání. Několik slov žákům řekla i jejich učitelka hudební výchovy, která se také celé hodiny účastnila.

II. Rozezpívání

V průběhu nácviku bylo opomenuto úvodní společné zazpívání písně, praktikantka přešla přímo ke čtení a překladu. K negativnímu ovlivnění motivace přesto nedošlo, žáci spolupracovali od začátku do konce velmi dobře.

Posouvání tóniny písně vzhůru bylo zastaveno u A dur a vzhledem k tomu, že bylo zřejmé, že pro značnou část třídy je tento rozsah již mimo jejich možnosti, a také pro procvičení hlasivek pro zpěv v nižších polohách byla poslední sloka posazena opět do D dur.

Aktivita trvala 7 minut.

III. Rozdělení do skupin

Dvojice kapitána a jeho pomocníka by měla být tvořena chlapcem a dívkou, aby byla genderově vyrovnaná i dobře přijatelná pro celý tým. Jako první byla volena dívka jako kapitán. Byl vznesen požadavek, že se musí jednat o velmi dobrou zpěvačku, což měl být apel na zdravé sebevědomí dětí. Slovo „kapitán“ také avizuje zodpovědnost. Přihlásilo se dívek více a tři byly vybrány v souvislosti s předpokládanou celkovou hudební kompetencí, jak bylo dříve diskutováno s vyučující. Kapitánky si pak měly samy vybrat pomocníka z řad chlapců, zbytek proběhl dle původního naplánování.

Rozdělení se ukázalo být velmi efektivní pro další práci v hodině. Děti jsou zvyklé, že se ve zpěvu střídají skupiny dívky-chlapci či náhodně vytvořené řady (kdy chlapci obvykle vyhledávají řadu poslední), případně levá-pravá polovina. Při takovém rozdělení je vysoká pravděpodobnost, že budou některé skupiny znevýhodněny (například velký počet horších zpěváků bere odvahu ke zpívání i zpěvákům průměrným a dobrým) a jejich motivace k aktivní účasti bude nízká.

Celé rozdělování trvalo 3 minuty.

IV. Deep in the Heart of Texas

Úkol dětí hledat v textu chyby byl zadán v angličtině a zdálo se, že děti neporozuměly instrukcím a proto nereagovaly tak, jak se očekávalo. Při opětovném vysvětlení instrukcí se ukázalo, že na chyby ve hře podle notového zápisu je schopno reagovat opravdu málo dětí, proto lze tuto část aktivity hodnotit jako neúspěšnou. Jako kontrola notové gramotnosti by však mohla být tato aktivita efektivní, pokud by byla do určité míry zjednodušena, například hrou pouze melodické linky bez akordového doprovodu. Bylo by také možné tuto aktivitu uspořádat jako skupinovou, kdy by kapitáni a místokapitáni (jejichž celková hudební kompetence se v průběhu hodiny opravdu projevila

v rámci třídy jako nadprůměrná) by mohli chyby hlásit členům svého týmu a obhajovat před nimi své tvrzení.

Seznámení žáků s textem proběhlo velmi dobře – odezva byla okamžitá (velká část třídy neměla sebemenší problém se čtením textu, vyjma neznámých slov). Žáci se aktivně zapojovali i do překladu, spontánně si vypomáhali s kompletováním přeložených vět.

Po přeložení textu bylo vloženo připomenutí správného sezení při zpěvu, rozdýchání hravou formou a opětovná krátká hlasová příprava (jako včela, had, medvěd).

Učení písně probíhalo po řádcích s opakováním. Bylo zařazeno procvičení výslovnosti u nových slov (prairie, parfume).

Snad díky jednoduchosti melodie, snad díky dostatečnému procvičení textu, možná i díky jejich viditelnému pozitivnímu naladění děti pochytily celý text celkem rychle a píseň zpívala hned při prvním pokusu většina třídy.

Nácvik trval celkem 25 minut.

V. Procvičení

Z časových důvodů došlo pouze na zpěv po týmech a částech písně.

Celkem aktivita trvala 7 minut.

VI. Závěr

V závěru bylo dětem připomenuto, že si mají vzít papír s písní do své třídy a vložit ho do sešitu angličtiny, jak bylo domluveno s vyučující AJ. Uzavření hodiny proběhlo v češtině.

Shrnutí

Přestože nebyl dodržen původní časový plán aktivit a nebylo v procvičovací části zařazeno ani ukazování, ani hra na nástroje, hodina splnila svůj účel. Děti byly po celou dobu velmi soustředěné a jednotlivých aktivit se účastnily s evidentním zájmem. Vyučovací hodina byla vedena v duchu CLIL,

mezi motivační faktory lze tedy jistě zařadit použití angličtiny jako průvodního jazyka hodiny, výuku anglické písně a poněkud netradiční strukturu celé hodiny.

V dalších hodinách by se dalo navázat aktivitami, na které v této hodině nezbyl prostor, stejně jako opakováním všech provedených aktivit za účelem upevnění naučeného.

Hodnocení učitelky

Praktikantka nemá problém přecházet podle potřeby z češtiny do angličtiny. Řeč byla velmi plynulá.

Děti byly celou hodinu velmi pozorné.

Vedení hodiny bylo na dobré úrovni, aktivity byly střídány vhodně. Velmi efektivní bylo rozdělení do skupin a následné použití skupin.

8.3 Příprava na hodinu a reflexe její realizace: HV + AJ

Závěrečné vyučovací hodiny projektu se zúčastnila opět původní část třídy 5.A. Hodina byla naplánována a vedena jako výuka rovnocenně zaměřená na hudební výchovu a anglický jazyk, tedy se snahou o zahrnutí prostředků a metod obou předmětů.

8.3.1 Plán hodiny

Datum: 14.6.2012

Název hodiny: English & Music Lesson

Typ hodiny: procvičovací/ nová látka

Výchovně vzdělávací cíl hodiny:

Žáci si zopakují a upevní učivo předchozí hodiny.

Žáci se naučí novou píseň.

Žáci si upevní nedávno probranou gramatickou strukturu.

Potřebné vstupní znalosti/dovednosti žáků:

Žáci ovládají slovíčka z oblastí: body, animals.

Žáci dokážou číst zjednodušený fonetický přepis angličtiny.

Žáci se dokážou naučit jednoduchou melodií odposlechem.

Předpokládané žádoucí aspekty:

Žáci budou učivo z hodiny využívat i v životě mimo školu.

Žáci budou aktivně spolupracovat při výuce.

Žáci prohloubí vlastní zájem o angličtinu i o hudební výchovu.

Předpokládané problémy:

Vybraná látka bude nevhodně zvolena z hlediska náročnosti (příliš obtížná či příliš jednoduchá).

Žáci budou nesoustředění, nebudou dostatečně spolupracovat.

Odhadnutý čas bude pro jednotlivé aktivity nedostačující.

Nebude splněn předpoklad zvolení aktivit jako vhodné motivace žáků.

Pomůcky: Kytara, text písně 8x, text písně s rozstříhanými verši 8x

Tabule: Na tabuli jsou připraveny verše nové písně, napsány v náhodném pořadí.

I. Úvod

min. 2

Již od počátku hodiny mluví praktikantka anglicky. Žáky seznámí s účelem a průběhem hodiny

II. Motivace – The Cookie Song

min. 4-6

Cíl pro učitele: Upoutání pozornosti žáků, úvodní motivace.

Navození přátelské pracovní atmosféry.

Cíl pro žáky: Zopakování látky předchozích hodin.

Naladění se na angličtinu, přepnutí do cizího jazyka.

Žáci obdrží pokyn, aby uprostřed třídy vytvořili kruh a sedli si na zem.

Hraje se jedno kolo již známé hry The Cookie Song. Nejprve se zopakují

jednotlivé části říkadla – refrén, střídání jmen, sólová otázka vybraného dítěte (viz 8.1.1). Přechází se k samotné hře a hraje se na několik kol v závislosti na čase, celkem 2-4 kola.

Po ukončení úvodní motivační a opakovací aktivity se děti posadí zpět do lavic.

III. Zopakování látky minulé hodiny

min. 1-2

Cíl pro učitele: Připomenutí žákům obsah dřívějšího učiva.

Přivedení pozornosti žáků k nové látce.

Cíl pro žáky: Zopakování látky předchozích hodin jako výchozího prostředku pro látku novou.

Uklidnění po úvodní hravé aktivitě, soustředění.

Praktikantka klade žákům otázky a žáci odpovídají.

Where were you yesterday afternoon?

- I was at home. I was in the music school.

Where did you go on Sunday morning?

- I went to the ZOO.

IV. 1-2-3-4-5 Once I caught a fish alive – 1. část: text

min. 10-15

Na tabuli jsou napsány jednotlivé verše písničky, která je obsahem této aktivity, a to v náhodném pořadí.

One, two, three, four, five,

once I caught a fish alive,

six, seven, eight, nine, ten,

then I let it go again.

Why did you let it go?

Because it bit my finger so.

Which finger did it bite?

The little finger on the right.

Praktikantka dá žákům, kteří mají zájem, vybrat si jeden verš, přečíst ho nahlas a přeložit ho pro třídu. Nová slovíčka vypíše vedle na volné místo na tabuli a za pomoci žáků doplní překladem. Poslední slovo každého verše je doplněno zjednodušenou fonetickou transkripcí pro navázání na další bod aktivity (práce s rýmem). Každý verš je poté znovu přečten také praktikantkou pro ujasnění výslovnosti.

Řádky, které zůstanou žáky nevybrány, přečte nahlas praktikantka, doplní transkripcí¹ a překladem.

Následuje práce ve dvojicích, kdy děti dostanou nastříhané verše písně a jejich úkolem je seřadit je podle toho, jak si myslí, že jdou za sebou. V průběhu samostatné práce jsou dětem podávány malé rady, vodítka:

Následující verše se rýmují (v případě potřeby krátce zopakovat, co je „rým“, uvést příklad)

Celý text má souvislý děj, verše navazují (s výjimkou „počítání“).

První verš je „One, two, three, four, five“.

Dvojice, která má hotovo a správnost jejího řešení praktikantka zkontrolovala a potvrdila, má dovoleno vypomoci dvojici, která si s prací neví rady. Když mají všichni srovnáno, proběhne kontrola správnosti: dobrovolník přečte celou báseň a všichni kontrolují, zda je jejich řešení opravdu správné.

¹ Praktikantka používá zjednodušenou fonetickou transkripci vycházející z učebnice, kterou žáci používají při běžné výuce. Podle žáků známých pravidel byla přepsána slova takto: five /faiv/, alive /əlaiv/, ten /ten/, again /əgein/, go /gəʊ/, so /səʊ/, bite /bait/, right /rait/

Když mají všichni před sebou správně seřazený text, praktikantka rozdává tentýž text znovu, v tomto případě nerozstříhaný, do každé dvojice jeden. Každý žák má v tomto okamžiku před sebou vlastní text.

V. 1-2-3-4-5 Once I caught a fish alive – 2. část: melodie **min. 15-20**

Praktikantka žáky seznámí průběhem nácviku písně: nejprve zazpívá novou melodii na zvolenou slabiku (na-na-na) a zpěv doprovodí na kytaru. Posléze se přidají všichni žáci a na svou zvolenou slabiku (výběr volný) se ke zpěvu připojí.

Zpěv melodie na žáky zvolenou slabiku probíhá několikrát (3x-4x), dokud se žáci s melodií dostatečně neseznámí.



Obrázek 6: 1-2-3-4-5

Následuje připojení textu, kdy je dána žákům možnost volby připojit či nepřipojit text – píseň se zpívá 2x-4x, a to velmi pomalu, a žáci mohou stále zpívat svou slabiku. Poté přichází již zpěv celé písně s textem. Opakuje se v pomalém tempu s doprovodem hry na kytaru, dokud není zřejmé, že žáci do určité míry zvládli propojení textu s melodií, nebo alespoň s rytmem (v případě žáků, kteří mají méně intenzivní vztah ke zpěvu).

V případě dostatku času lze zpěv procvičovat rozdělením na dvě skupiny – první zpívá liché verše, druhá sudé, nebo první zpívá, druhá doprovází tleskáním a naopak.

VI. Závěr – Deep in the Heart of Texas **min. 3-6**

V závěru hodiny si žáci zopakují píseň z minulé hodiny. Její text mají vložen ve svých sešitech angličtiny, proto tato aktivita není časově náročná.

Posléze praktikantka shrne průběh hodiny, její přínosy, práci žáků, přesah do hodin dalších a se žáky se rozloučí.

8.3.2 Reflexe hodiny

Efektivita hodiny nebyla ze subjektivního hodnocení praktikantky tak vysoká jako u předchozích hodin. Na pravděpodobnost tohoto efektu upozorňovala předem i vyučující angličtiny. Jednalo se totiž o pátou hodinu, tedy poslední, a děti bývají tou dobou velmi roztěkané a je mnohem náročnější jejich soustředění a pozornost udržet.

I. Úvod

Zahájení hodiny proběhlo bez větších změn. Žáci nadšeně reagovali na oznámení první společné aktivity v hodině – The Cookie Song.

Úvod hodiny trval 2 minuty.

II. Motivace – The Cookie Song

Na začátku si děti zopakovaly princip hry (2 minuty). Poté proběhla samotná hra. Žáci spolupracovali velmi dobře. Hru si pamatovali a nebylo ani potřeba opakovat, jak se hraje.

Celé opakování včetně přesunu dětí z lavic do kroužku a zpět do lavic trvalo 6 minut.

III. Zopakování látky minulé hodiny

Žáci se dlouho nemohli přeorientovat ze hry na opakování gramatiky. Dlouho jim trvalo, než byli schopni reagovat na otázku a odpovídat podle zadaných pravidel. Nakonec si vesměs vzpomněli, jak na otázky odpovídat.

Praktikantka v jednom případě chybně zaměnila otázku připravenou, na kterou dokázali žáci odpovědět, za otázku „What did you do yesterday afternoon?“, která byla příliš otevřená – děti znaly pouze několik sloves v minulém čase a přestože otázce rozuměly, nebyly schopny na ni odpovědět s vědomím gramatické správnosti. Praktikantka tuto chybu v zápětí napravila

omluvou a položením otázky připravené. Poté opakovací část probíhala bez komplikací.

Délka aktivity: 3 minuty

IV.1-2-3-4-5 Once I caught a fish alive – 1. část: text

Píseň prolínající celou aktivitou se často používá při jazykové výuce předškolních dětí, kdy se porozumění textu dosahuje pomocí „ukazování“ – pantomimického ztvárnění děje. Ve vyučované hodině byl zvolen odlišný postup za účelem zjištění, jak jsou schopni žáci pracovat s neznámým textem na základě jeho zvukových vlastností (rým). Motivačním prostředkem se zde stal apel na komplexnější intelektové schopnosti žáků. Lze hodnotit, že se setkal s částečným úspěchem – některé žáky velmi zaujala výzva sestavení textu písně.

Nežádoucí efekt v této části byl způsoben uspořádáním třídy, kdy se žáci usazení kolem pracovního ostrůvku navzájem rozptylovali, nelze tedy soudit, zda pro ně byla daná aktivita tolik přínosná jako pro ostatní žáky sedící v běžně uspořádaných lavicích. Tito pracovali s větším nasazením a také úkol splnili v kratším čase. Při opakování aktivity by bylo vhodné brát uspořádání třídy v potaz.

Délka aktivity: 9 minut

V. 1-2-3-4-5 Once I caught a fish alive – 2. část: melodie

Jednoduchou melodii si děti osvojily podle očekávání rychle. Jako ne příliš šťastnou se zpočátku ukázala daná možnost volby slabiky, kterou děti použijí pro procvičování melodie – někteří žáci toto zneužili pro pobavení třídy. Praktikantka na slabiky typu „blé“ reagovala souhlasem s tím, že žáci slabiku použít samozřejmě mohou, ale nesmí rvát a slabika musí být použita pro opravdový zpěv jako náhrada později použitého textu. Pozitivním efektem

však bylo, že nakonec zpívali všichni žáci, i ti, kteří zpočátku dávali najevo určitý nezájem.

Když byl žákům vydán pokyn pro zpěv melodie s textem, někteří stále zůstávali u své zvolené slabiky (zde se pravděpodobně projevil efekt poslední hodiny a snížená míra soustředěnosti žáků, na kterou již před začátkem hodiny upozorňovala učitelka). Přesto se po chvíli všichni žáci ke zpěvu připojili.

Celkově lze aktivitu z hlediska motivace žáků hodnotit jako úspěšnou, zejména pak po konzultaci s přihlížející učitelkou, která hodnotila vzhledem k podmínkám práci žáků, jejich soustředěnost a aktivitu velmi pozitivně.

Délka aktivity: 10 minut

VI. Závěr – Deep in the Heart of Texas

Problémem závěrečné aktivity se stal moment, kdy žáci začali hledat svůj výtisk notového záznamu. Při opakovaném provedení by bylo vhodnější s dětmi zpívat píseň z paměti, což by se mohlo ukázat být efektivnějším z hlediska opakování předchozí látky i z hlediska motivace, kdy žáci dokazují sami sobě, že si píseň dobře zapamatovali (apel na pozitivní sebepojetí).

Délka aktivity: 4 minuty

Shrnutí

Realizaci komplikoval fakt, že kytara, na kterou byl zpěv doprovázen, nebyla příliš zvučná. Řešením by mohlo být uspořádání žáků do kroužku, a to alespoň pro dobu, kdy se zpívá, nebo přeorganizování lavic – čtyři žáci podle svého zasedacího pořádku seděli v první lavici, další čtyři v lavici poslední a šest žáků kolem pracovního ostrůvku, třída byla tedy vysoce nekompaktní a akustika velmi nevýhodná pro praktikantku i pro žáky, vzájemně se neslyšeli dostatečně dobře.

Celková soustředěnost žáků byla poněkud nižší než v hodinách předchozích, ale ne tak vysoká, aby nebylo možné ve třídě pracovat nebo bylo nutné měnit připravené aktivity.

Z hlediska prohlubování pozitivního vztahu k angličtině a k hudební výchově lze vyučovanou hodinu hodnotit jako přínosnou, a to na základě pozorování praktikantkou, závěrečného hodnocení učitelkou i ze spontánních pozitivních reakcí některých dětí po skončení hodiny. Žáci až na výjimečné okamžiky spolupracovali velmi ochotně a posílení celkové motivace lze odvodit například z jejich dotazů, zda mohou písničky opakovat i se svými vyučujícími v následujících hodinách.

Hodnocení učitelky

Na žácích bylo vidět, že je si již zvykli na přítomnost praktikantky a změna vyučujícího pro ně není důvodem pro to, aby byli v hodině hodnější. I přesto si dokázala praktikantka po dobu výuky udržovat pozornost, která byla negativně ovlivněna faktem, že se jednalo o poslední vyučovací hodinu dne. Aktivity byly vhodně řazeny a děti bavily. Žáci této třídy obecně mají rádi zpívání v angličtině.

8.4 Dotazníkový trojúhelník

Jako doplnění celého praktického projektu a pro zajištění zpětné vazby od dětí byl v pátek 15.6. ve třídě 5.A rozdán žákům připravený dotazník (Lokšová, Lokša, 1999, s. 39-42). Cílem šetření bylo zjistit, jaké jsou obecné motivační preference dětí a výsledky porovnat s průběžným pozorováním při výuce. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 23 žáků, z nichž 12 se zúčastnilo všech tří vyučovaných hodin, 7 pouze jedné a 4 žáci žádné hodiny.

8.4.1 Účel šetření

Dotazník (viz Příloha) byl zaměřen na míru motivace žáků v činnostech týkajících se hudební výchovy a angličtiny. Jako reprezentativní činnost pro angličtinu bylo zvoleno „mluvit anglicky“ a pro hodiny hudební výchovy „zpívat“.

zejména pak činností, které si mohly děti vyzkoušet v průběhu praktického projektu této práce. Na závěr dotazníku byla zařazena otázka zaměřená na obecnou preferenci dětí ve vztahu k „zajímavým“ činnostem.

8.4.2 Východiska pro srovnání

Jak bylo zmiňováno v předchozích kapitolách praktického projektu, přístup dětí k prostředkům motivace v projektu použitých se zdál být celkově velmi pozitivní. Již úvodní rozhovor s učitelkou angličtiny naznačoval, že děti samy cítí potřebu učit se anglicky a zároveň jsou velmi vděčné za používání jakýchkoliv neobvyklých prostředků výuky. Učitelka hudební výchovy naopak danou třídu hodnotila v rámci všech svých žáků jako méně zapálenou do hudebních činností. Reflexe vyučovaných hodin potvrdila, že u žáků měly vyšší úspěch aktivity zahrnující HV i AJ (rytmizovaná říkadla, zejména The Cookie Song, viz 8.1.1) než aktivity více orientované na hudební výchovu (píseň 1-2-3-4-5, viz 8.3.2) či na angličtinu (Grammar Chant, viz 8.1.1).

Poslední otázka dotazníku zjišťující preferenci „netradičních či neobvyklých aktivit při vyučování“ byla doplněna jako předpoklad toho, že děti mají obecně rády, když dochází k obohacování výuky aktivitami, na něž nejsou zvyklé a mezi které lze zahrnout i prostředky použité ve vyučovacích hodinách projektu.

8.4.3 Výsledky šetření v rámci třídy

Výsledky dotazníkového šetření (způsob zpracování dotazníků popsán v části Příloha 10) potvrdily očekávání, na jehož základě byl dotazník tvořen. Naprosto nejvyššího ohodnocení mezi dětmi dosáhlo tvrzení č. 6 shrnující motivační efekt jakýchkoliv aktivit, které mohou být žáky hodnoceny jako „neobvyklé“ či „netradiční“ v rámci běžné výuky. Lze předpokládat, že i proto byla výše zaujetí žáků ve vyučovacích hodinách praktického projektu na tak vysoké úrovni.

Zajímavým z hlediska předpokladu preferencí žáků v oblasti integrace angličtiny a hudební výchovy se zdá porovnání výroků 4. *Víc mě baví zpívat a 5. Víc mě baví zpívat anglicky*, kdy druhý zmíněný výrok v rámci celé třídy jasně převážil. Z toho lze soudit, že zpívání v angličtině je pro děti této třídy obecně přitažlivější a bylo by možné zahrnutím angličtiny do hodin hudební výchovy její oblíbenost zvýšit, a to i proto, že preference tvrzení 4. *Víc mě baví zpívat* byla celkově vyšší než preference tvrzení 1. *Víc mě baví normální hodiny HV*.

Podobný preferenční rozdíl lze sledovat u výroků 3. *Víc mě baví mluvit anglicky* a 5. *Víc mě baví zpívat v angličtině*, kdy první uvedený výrok byl za pravdivý označován častěji. Z toho lze usuzovat, že zpěv v angličtině nepatří mezi aktivity, které by měly obecně zásadní motivační roli, ale v porovnání s bodem 2. *Víc mě baví normální hodiny angličtiny* (který celkově nezískal žádné preferenční body) lze konstatovat, že i zpěv v angličtině může být prostředkem ke zvýšení pozitivního vztahu k tomuto předmětu.

V této souvislosti se objevuje další zajímavost. Přestože zpěv nepatří mezi nejoblíbenější činnosti z těch v dotazníku zahrnutých, hudební výchova získala víc preferencí dětí než angličtina a to i přes to, že výroky 3. a 5. týkající se činností v angličtině jsou oblíbenější než zpěv.

8.4.4 Výsledky šetření ve vztahu k účasti na projektu

Při hodnocení dotazníků bylo přihlédnuto i k počtu hodin, které žáci v rámci projektu absolvovali. Zajímavým se ukázalo být porovnání preferencí žáků, kteří se nezúčastnili žádné hodiny projektu a zbytku třídy. Preference těchto žáků byly v některých sledovaných oblastech naprosto opačné než u žáků, kteří se zúčastnili alespoň jedné hodiny.

Sledované body, v nichž žáci neúčastníci se projektu označili své preference za opačné než zbytek třídy:

3., 5. – žáky baví více zpívat anglicky než anglicky mluvit.

4., 5. – tyto žáky také baví více zpívat než zpívat anglicky.

4., 6 – tito žáci se shodli na tom, že zpívají radši, než se účastní jiných neobvyklých aktivit při vyučování.

Z tohoto porovnání vyplývá, žáci neúčastníci se vyučovacích hodin praktického projektu mají celkově lepší přístup ke zpěvu než zbytek třídy, zároveň je zřetelná preference hudebních činností před anglicko-jazykovými. Nabízí se otázka, zda tedy bylo odpovídání ostatních dětí v dotazníku ovlivněno samotnou výukou směrem opačným. Dovolíme si tvrdit, že nikoliv.

Již na začátku byla stanovena funkce dotazníkového šetření jako nástroj porovnání vlastního hodnocení motivačních preferencí dětí jimi samými a pozorování těchto preferencí praktikantkou ve vyučovacích hodinách. Je tedy vhodné tento předpoklad dodržet i u závěrečného hodnocení.

Přestože dotazník klade otázku na počet absolvovaných hodin, lze předpokládat, že motivační preference dětí budou mnohem intenzivněji

ovlivněny faktory, které v dotazníku zahrnuty nebyly: pohlaví², dosavadní hudební vzdělání³, či efekt „lepší rodiny“⁴. I proto je rozdíl v odpovědích dětí brán jako zajímavý aspekt ve struktuře třídy, nikoliv jako podklad pro hodnocení úspěšnosti či neúspěšnosti projektu.

8.4.5 Závěr šetření

Výsledky dotazníkového šetření lze hodnotit jako pozitivní. Došlo totiž k potvrzení původního předpokladu, že žáci reagují pozitivně na změnu obvyklých aktivit ve vyučování za aktivity, se kterými se setkávají méně často. Došlo také k potvrzení předpokladu, že k posílení pozitivního vztahu dětí k oběma předmětům může vést použití integračních prostředků či přímo integrace hodin hudební výchovy a angličtiny. Porovnání výsledků třídy jako celku a dílčího výsledků souvisejícího s počtem dětmi absolvovaných hodin projektu může spět k předpokladu, že se motivace dětí ke zpěvu může vhodným působením rozšířit na pozitivní vztah k angličtině obohacené o hudbu, potažmo o zpěv.

² Dívky jsou v literatuře obecně hodnoceny jako „hudebnější“, ať už přirozeně, nebo proto, že jim rodiče častěji umožňují získat hudební vzdělání než chlapcům (Franěk, 2005, s. 158)

³ například individuální výuka hry na hudební nástroj

⁴ Franěk (2005, s. 158) označuje určitou skupinu rodin s vysokým socioekonomickým indexem jako rodiny „lepší“ proto, že se v nich častěji dětem dostává komplexního vzdělání zahrnujícího vzdělání, vedle intelektového, i hudební. Z téhož efektu se vyvozuje presumce pozitivního přínosu hudebního vzdělání na matematicko-logické výkony. Franěk toto opět vyvrací tvrzením, že hudební vzdělání se jednoduše vyskytuje častěji u lidí s vyšším inteligenčním potenciálem.

8.5 Hodnocení praktického projektu

Autorka hodnotí realizaci celého projektu jako velmi přínosnou a obohacující pro její vlastní osobu. Měla možnost vyzkoušet v praxi dříve jí neumožněný přístup k angličtině a hudební výchově na základě jejich vzájemné integrace a vedle hodnocení učitelek, majících ve svém oboru mnohaletou praxi, pozorovat reakce žáků na tyto metody. Autorka má osobní zájem na celkovém zintenzivňování pozitivního vztahu školních dětí k anglickému jazyku i k hudbě a vzhledem k oboru studia autorky se nabízí pro tento cíl využít výukových prostředků v rámci primárního vzdělávání.

Závěr

Z hlediska hodnocení cílů stanovených v úvodu diplomové práce lze konstatovat, že záměr práce byl splněn. Praktický projekt vycházející z teoretických poznatků o integraci předmětů v českém školství, o motivaci a práci s ní ve školní výuce, stejně jako z metodologického základu pro integrační prostředky výuky, byl proveden s nejlepším vědomím použití integrace výukových prostředků anglického jazyka a hudební výchovy jako motivačního prostředku, jehož důsledkem bude zlepšení vztahu žáků k oběma vyučovacím předmětům.

Pozitivní efekt využití integračních prostředků se projevil prohloubením pozornosti žáků ve výuce, stejně jako zvýšením jejich žádoucí aktivity v hodině. I z tohoto hlediska lze hodnotit cíle diplomové práce jako splněné.

Nejdůležitějším výsledkem celého projektu se z pohledu autorky stává prohloubení jejího vlastního porozumění prostředkům a možnostem propojení angličtiny a hudební výchovy, stejně jako vklad do její budoucí učitelské praxe, kdy lze z výsledků projektu a znalostí načerpaných při studiu odborné literatury přímo čerpat.

Literatura

1. ARGONDIZZO, Carmen. *Children in action: A resource book for language teachers of young learners*. New York : Prentice Hall, 1992. 227 s. ISBN 0-13-131467-X.
2. CAMERON, Lynne. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 0 s. ISBN 521773253.
3. CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1996, 289 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8083-9.
4. CARAVOLAS, Jean-Antoine. *Přehled dějin vyučování jazyků: (3000 př.n.l. - 2000 n.l.)*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2001, 92 s. ISBN 80-719-4329-0.
5. Chunks. In: *Teaching English* [online]. 2012 [cit. 2012-06-23]. Dostupné z: <http://www.teachingenglish.org.uk/knowledge-database/chunks>
6. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-807-3672-737.
7. Didaktika hudební výchovy: Místo úvodu. FP JCU. *EAMOS - výukový systém* [online]. 2002-12 [cit. 2012-06-23]. Dostupné z: http://eamos.pf.jcu.cz/amos/kat_hv/modules/low/kurz_text.php?id_kap=1&kod_kurzu=kat_hv_6773&identifik=kat_hv
8. *English nursery rhymes*. [New ed.], 5. impr. Walton-on-Thames: Nelson, 2001. ISBN 01-755-6826-X.
9. FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 238 s. ISBN 80-246-0965-7
10. GRAHAM, Carolyn. *Singing, chanting, telling tales: arts in the language classroom*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1992. 75 s. ISBN 0-13-808056-9.
11. GRYGERA, Luděk. *Zazpívejme si anglicky*. Zlín: Zelenka, 1992. 100 s.

12. HALLIWELL, Susan. *Teaching English in the Primary Classroom*. [s.l.]: Longman, 1992. 170 s. ISBN 0-582-07109-7.
13. HEŘMAN, Jiří. *Zpíváme anglicky: Let's have an English song*. 1. vyd. Praha: Petrklíč, 2001, 1 zpěvník (102 s.). ISBN 80-722-9054-1.
14. HOLAS, Milan. *Hudební pedagogika*. Praha: AMU, 2004. 125 s. ISBN 80-7331-018-X.
15. HOLAS, Milan. *Hudební pedagogika v profesionální hudební výchově*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění, Hudební fakulta, 1995, 79 s. Knižnice Metodického centra HAMU. ISBN 80-858-8308-2.
16. KOUTSKÝ, Jaroslav a Ivan ANTOŠ. *Anglické písničky pro malé dětičky, ba i pro větší*. 1. vyd. Jinočany: H & H, 1992. ISBN 80-854-6770-4.
17. KOUTSKÝ, Jaroslav. *Didaktika hudební výchovy na 1. stupni*. Liberec: Technická univerzita, 2008. 166 s. ISBN 978-80-7372-372-9.
18. KOVALIKOVÁ, Susan. *Integrovaná tematická výuka: model*. Kroměříž: Spirála, 1995. 304 s. ISBN 80-901873-0-7.
19. LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Vyd. 1. Překlad Jakub Dobal. Praha: Portál, 1999, 199 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8205-X.
20. Národní plán výuky cizích jazyků. In: MŠMT [online]. 2006 [cit. 2012-06-23]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf>
21. PATERSON, Anice a Jane WILLIS. *English Through Music*. Oxford: Oxford University Press, 2008. Oxford basics for children. ISBN 978 0 19 442268 0.
22. PHILLIPS, Sarah. *Young learners*. Oxford: Oxford University Press, 1993, 182 s. Resource books for teachers. ISBN 01-943-7195-6.
23. PODROUŽEK, L.: *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*. 1. vyd., Plzeň, Nakladatelství FRAUS, k.s., 2002, 96 stran, ISBN 80-7238-157-1.
24. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. 488 s. ISBN 80-7178-631-4.

25. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009. 481 s. ISBN 978-80-7367-503-5.
26. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2012-04-07]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.
27. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.
28. STRUČNÉ SHRNUÍ VÝSLEDKŮ MEZINÁRODNÍHO VÝZKUMU PISA 2009. [online]. [cit. 2012-05-06]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/titulka/strucne-shrnuti-mezinarodniho-vyzkumu-pisa-2009/>
29. ŠVECOVÁ, Hana. *Cross-curricular activities*. Oxford: Oxford University Press, 2003. 63 s. ISBN 0-19-442188-0.
30. TIERNEY, Daniel a Malcolm HOPE. *Making the link: Relating languages to other work in the school*. London: CILT, 1998, 60 s. Young Pathfinder. ISBN 19-020-3104-0.
31. VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku*. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1989, 196 s. Comenium musicum. ISBN 80-705-8149-2.
32. VÍT, Marek. Slovní přízvuk v angličtině. In: *Help for English* [online]. 2012, 18.2.2012 [cit. 2012-06-25]. Dostupné z: <http://www.helpforenglish.cz/vyslovnost/c2012021801-slovni-prizvuk-v-anglictine.html>

Pro tvorbu notace bylo použito třicetidenní volně stažitelné zkušební verze programu Crescendo Music Notation Editor. Úprava proběhla v programu Malování.

Seznam příloh

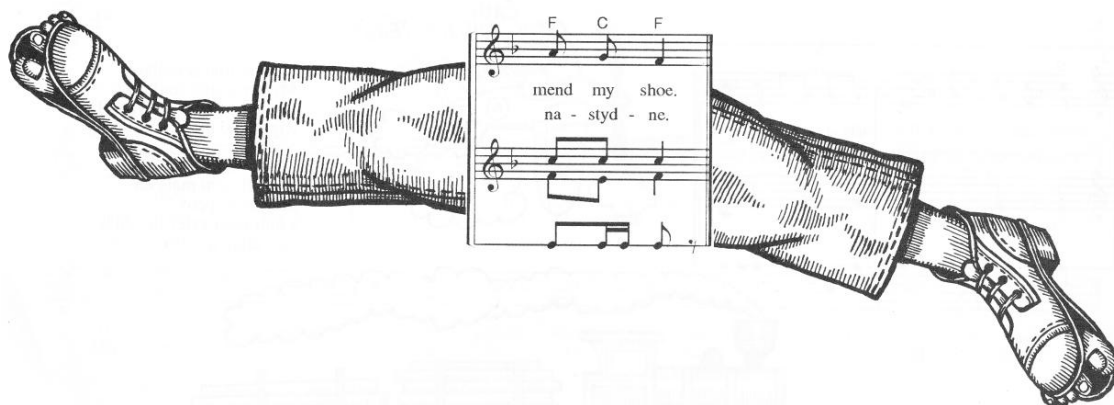
- Příloha 1: Cobbler – švec
- Příloha 2: Strukturovaný rozhovor 1
- Příloha 3: Strukturovaný rozhovor 2
- Příloha 4: Deep in the Heart of Texas
- Příloha 5: Vzor dotazníkového trojúhelníku
- Příloha 6: Ukázka vyplněného dotazníkového trojúhelníku
- Příloha 7: Ukázka vyplněného dotazníkového trojúhelníku
- Příloha 8: Ukázka vyplněného dotazníkového trojúhelníku
- Příloha 9: Ukázka vyplněného dotazníkového trojúhelníku
- Příloha 10: Způsob hodnocení dotazníků v rámci celé třídy

Příloha 1

Cobbler – Švec
(Koutský, 1992, s. 11)

COBBLER • ŠVEC

Musical score for the song "Cobbler • Švec". The score is written in 2/4 time and features a melody line with lyrics in English and Czech, and a piano accompaniment line. The lyrics are: "Cob-ble, cob-ble, mend my shoe, get it done by half past two. My toe is peeping through, cob-ble, cob-ble, Mi - lý šev - če, rych - le sem, pa - lec z bo - ty kou - ká ven, knejp, dra - tev vez - mi jen, rych - le než mi". The piano accompaniment consists of a simple rhythmic pattern of eighth notes.



Příloha 2 – Strukturovaný rozhovor 1

Stanislava Gotteltová, učitelka angličtiny, 11.6.2012

- B: Chtěla bych se zeptat na pátou třídu, kterou učíte, ale budu ráda, když se se mnou podělíte i o Vaše zkušenosti z praxe jindy. Jak byste zhodnotila motivovanost žáků v hodinách angličtiny?
- G: V této třídě se mi pracuje dobře. Sociální složení třídy je na úrovni, kdy si žáci sami uvědomují nutnost angličtiny a sami se vzdělávají. Některé děti jsou samozřejmě slabší, to bude vidět při hodině, ale atmosféra ve třídě je velmi dobrá. Děti mají zájem o angličtinu, samy od sebe.
- B: Jak se to v praxi projevuje?
- G: Lepší atmosféra, děti se hlásí, chtějí úkoly, vypráví, kde angličtinu použily, jsou to například sportovci, kteří reprezentují, mají i vlastní doučování a jsou na to pyšní. Jeden chlapec se dokonce učí úplně sám, dopředu zná nepravidelná slovesa, a to ho rodiče do ničeho nenutí. Prostě sám od sebe. Kvalita práce se samozřejmě odvíjí od nálady mé i dětí, například typicky ve čtvrtek pátou hodinu, když jsou děti unavené, vypadá hodina trochu jinak.
- B: Znáte z RVP integraci předmětů? Používáte ji v praxi?
- G: U nás ve škole máme angličtinu již od první třídy, a to dvě hodiny v týdnu, nelze ji však učit samostatně, čili je angličtina vkládána do tělesné výchovy, výtvarné i hudební. I dnešní pátá třída již tento přístup zažila, protože naše škola byla pilotní školou při testování RVP, čili před oficiálním zavedením RVP.
- B: Považujete tedy integraci za vhodnou? Myslíte si, že dětem pomáhá vidět jazyk i v jiných předmětech?
- G: Určitě. Děti se vlastně s angličtinou setkávají všude, dokonce jsme vloni dělali malý CLIL, dokonce jsme dostali brožurky a pracovní listy, „ready

to use“, prezentoval nám to zde rodilý mluvčí, spolupráce s Watt's English.

B: Krom těchto jednorázových akcí, využíváte sama ve vaší výuce metody integrované výuky?

G: Ano, zejména pokud je probíráno téma ze zeměpisu, snažíme se s dětmi o určitou nástavbu, děláme úkoly navíc, snažíme se.

B: Moje práce je zaměřená na propojení angličtiny a hudební výchovy. Praktikujete prvky hudební výchovy ve svém vyučování?

G: Ano. Ráda zpívám, ale protože to moc neumím, hlavně dětem písničky pouštím a zpíváme s kazetákem. Děti to mají rády. Nedávno jsme dělali Jazz chants od Carolyn Graham, a to Jazz chant na téma nepravidelných sloves. Dokonce tady sama paní Graham byla, asi před patnácti lety, ve spolupráci s Katedrou anglického jazyka se zde odehrála praktická výuka, kdy tu byla paní Graham na konferenci. Během dvou hodin připravila s osmou třídou odpolední program! Děti rapovaly, dělaly různé věci, dokonce se program natáčel, kazeta se bohužel někam poděla...

B: Jazz Chants od Carolyn Graham bych chtěla sama zabudovat do své diplomové práce jako jeden z prostředků. Je to tedy stále obvyklý prostředek, který učitelé na vaší škole znají a používají?

G: Ano, naše skupinka angličtinářů tyto metody stále používá, děláme to rádi.

B: Děkuji. Trochu ven z angličtiny. Zajímalo by mě, zda byste mohla jako vyučující nehudebního předmětu zhodnotit hudebnost žáků a jak.

G: Děti samy začnou tleskat, když jim pustím hudbu, náznaky tance, předvádění hudebních nástrojů, je na nich vidět, že je pro ně přirozené na hudbu zareagovat. Jako výhodu vidím aktivity ve větší skupině, kdy

se přidávají i děti, které nejsou příliš hudebně nadané, mohou si také brouknout.

B: Stává se vám, že by Vás děti chtěly zaujímat do své angličtiny mimo školu? Že by po Vás žádaly pomoc, překlady a podobně?

G: Ne, to se příliš nestává. Nedávno jsme však započali projekt, který poněkud usnul v samém počátku, snad ale budeme pokračovat. Když jsem byla ve Skotsku, navázala jsem kontakt s učitelkou z Polska, což je výhodné vzhledem k poloze, a začali jsme spolupracovat s tamní školou. Děti si vyměnily dva, tři dopisy, naše děti to moc bavilo, ale poněkud aktivita ustala. Doufáme, že začneme zase na nějakém projektu pracovat nebo budeme pokračovat v tomto.

Příloha 3 - Strukturovaný rozhovor 2

Mgr. Eva Kubátová, učitelka hudební výchovy, 14.6.2012

- B: Paní učitelko, mohla byste se se mnou podělit o Vaše zkušenosti s integrovanou výukou hudební výchovy ve Vaší praxi či u vás ve škole?
- K: Jistě. V naší škole je určitý stupeň integrace zahrnut, zejména tedy ve třídách prvního stupně. Angličtina je jasná, tam se to nabízí. Vedle ní se tedy hudební výchova promítá například do matematiky, kde to jsou zejména písničky, v nichž se objevují číselky, když bych chtěla být konkrétní, tak Jedna dvě tři čtyři pět, cos to, Janku, cos to sněd. Velmi oblíbená jsou také říkadla, kde tedy uplatňujeme rytmus, například do češtiny se promítají rytmičovaná říkadla z hodin hudební výchovy, stejně je tomu naopak – v hodinách jazyka se pracuje s textem písní, například se vybírají jednotlivé slovní druhy. Hudební výchova se samozřejmě objevuje i ve vlastivědě, kupříkladu tedy zeměpisné názvy často se vyskytující v lidových písních. Vedle zpěvu se k integraci nabízí i konkrétní témata, například národní obrození v objevující se ve čtvrté až páté třídě. Zde jsou děti seznamovány poslechem se skladbami českých hudebních skladatelů této doby. Zde vidím jako problém to, když třídní učitel neučí ve své třídě hudební výchovu, což je velká škoda. Je totiž na každém učiteli, jak hudební výchovu pojme, jakou měrou ji bude používat ve svých předmětech. Hudební výchovu lze totiž používat v jakémkoliv předmětu, stejně jako prvky a prostředky všech předmětů v samotné hudební výchově.
- B: Vy sama tedy využíváte ve svých hodinách hudební výchovy prostředky integrující prostředky a témata z jiných předmětů?
- K: To určitě. Je zřejmé propojení s češtinou, kdy v hodině pracujeme s texty písní a se říkadly, zejména pak je vhodná práce se zhudebněnými básněmi, jako jsou ty od Jiřího Žáčka. Ideální je, když se děti učí v hodině

češtiny básničku, jako je „Kytka masožravá“, kterou si pak zazpívají při hudební výchově, to mají děti rády. Tematická propojenost pokračuje v práci s pověstmi, se články o kraji, o zvycích či nářečích. Děti například teoreticky učí o chodském nářečí nebo jsou seznámeny s nějakou pověstí, a potom je v hudební výchově navázáno prací s chodskou písničkou. Je určitě vhodné také používat písničky do jisté míry mezinárodní, jako jsou slovenské, kde poté lze propojovat s vlastivědou, téma Naši sousedé se objevuje všude. Zrovna toto téma lze efektivně využít vedle hudební výchovy a vlastivědy i v češtině či matematice. Podobně můžeme děti naučit písničku anglickou, německou či jakoukoliv jinou. Samozřejmě to závisí na vztahu učitele předmětu k hudební výchově, když nerad zpívá nebo neumí hrát na nástroj (a já si myslím, že každý učitel národní školy by měl umět doprovodit písničky, nebo aspoň je odzpívat), je to komplikovanější, protože děti by měly zpívat každý den, třeba i ve všech hodinách. Pro děti není problém se každý týden naučit novou písničku, ale je také potřeba ji opakovat, ideálně každý den. Pomáhá to k rozvoji paměti, slovní zásoby, a tak dále.

- B: Je jasné, že integrační prostředky tedy běžně používáte. Pocítila jste vy osobně změnu poté, co se začalo české školství řídit Rámcovým vzdělávacím programem, tedy ve smyslu propojování předmětů?
- K: V naší škole provozujeme Centra aktivit inspirované pedagogikou Marie Montessoriové. Je to již nedílná součást prvostupňové výuky, kdy se děti celé dopoledne nebo celý den věnují v prostoru své třídy různým aktivitám v oddělených centrech, a to v rámci jednoho tématu. Tento způsob výuky je zařazován v různých třídách a různými učiteli odlišně – někdy denně, jindy jednou, dvakrát do týdne, může být zařazován i jednou za čtrnáct dní. Různá centra představují mnohdy i různé předměty a center bývá ve třídě čtyři až pět. Já učím hudební výchovu

samostatně a nedokážu si ji představit zařazenou do center aktivit. Napadá mě, že by si v jednom centru mohly děti například nacvičit něco zahrát na nástroj, ale problém je v tom, že děti potřebují vedení, samy se zpívat nenaučí. Na jednu stranu jsou Centra aktivit výborná věc, na druhou stranu jsou právě výchovy do jisté míry upozaďovány. Výhoda center je ve využití přirozené propojenosti předmětů, nelze je totiž striktně oddělit jeden od druhého.

B: Co tedy brání výuce hudební výchovy v Centrech aktivit?

K: Pro výuku hudební výchovy je přínosné, když se vyučuje mimo domovskou třídu, tedy v hudebně, která je v naší škole, podobně jako v jiných, jen jedna. Ve své třídě bývají děti hůř soustředěné, ve třídě například není dostatek prostoru pro volný pohyb dětí, jako je třeba tancování.

B: Ano, rozdílu v soustředění dětí v hudebně a v domovské třídě dětí jsem si všimla také. Máte nějaké nápady, jak udržet motivovanost a pozornost dětí právě v případech, kdy chceme hudební výchovu integrovat do jiných předmětů a nemáme hudebnu k dispozici?

K: Tady je právě potřeba zapojit pohyb, aby děti něco musely dělat rukama, vyndat děti z lavic, postavit je, protože jakmile zůstávají v lavicích, mají tendence si o ně neustále opírat hlavu a podobně. Ať už je to pohyb do rytmu či tleskání doprovázející píseň, tyto prostředky jsou nezastupitelné v rozvoji koordinace dítěte, už například tleskat metrum a zpívat k tomu je pro některé děti velký až nepřekonatelný oříšek. Procvičováním lze napomáhat propojování mozkových hemisfér. Doporučuji používat i jednoduché bicí nástroje, jako jsou dřívka či bloky, v první a druhé třídě i bubínky, později už je děti zneužívají proto, aby dělaly rámus. Je dobré využívat i hru na tělo. U rytmiizace říkadel to

všechno začíná. Je také dobré trénovat hlasový rozsah dětí, ne zůstat stále v jedné tónině. Děti obsáhnou mnohdy i oktávu a půl.

B: Jak vidíte budoucnost integrace angličtiny do předmětů prvního stupně?

K: Na naší škole je tento trend již zažitý. Děti mají angličtinu od první třídy dvě hodiny, dvakrát týdně zde funguje anglická družina, kde se dětem věnuje rodilý mluvčí. Dnešní studenti mají obrovskou výhodu, že mají ty jazykové dovednosti. Angličtinu můžete používat ve všech předmětech.

Příloha 4

Deep in the Heart of Texas

1. The stars at night are big and bright, deep in the heart of Te - xas. _____ The

prai - rie sky is wide and high, deep in the heart of Te - xas. _____ The

sage in bloom is like per - fume, deep in the heart of Te - xas. _____ re -

- minds me of the one I love, deep in the heart of Te - xas. _____

The musical score is written on four staves in treble clef, key of D major (two sharps), and 2/4 time. The melody consists of eighth and quarter notes, with some measures containing rests. The lyrics are written below the notes, with hyphens indicating syllables that span across notes. The first line ends with a blank line for a continuation. The second line also ends with a blank line. The third line ends with a blank line. The fourth line ends with a double bar line.

Příloha 5

Dotazníkový trojúhelník

Zažil(a) jsem

1 hodinu	3 hodiny
----------	----------

 výuky se studentkou.

1. Víc mě baví normální hodiny hudební výchovy.
2. Víc mě baví normální hodiny angličtiny.
3. Víc mě baví mluvit anglicky.
4. Víc mě baví zpívat.
5. Víc mě baví zpívat v angličtině.
6. Víc mě baví jiné netradiční či neobvyklé aktivity při vyučování.

Vzkaz

1	1	1	1	1
2	3	4	5	6
	2	2	2	2
	3	4	5	6
		3	3	3
		4	5	6
			4	4
			5	6
				5
				6

Příloha 6

Dotazníkový trojúhelník

Zažil(a) jsem 1 hodinu 3 hodiny výuky se studentkou.

1. Víc mě baví normální hodiny hudební výchovy.
2. Víc mě baví normální hodiny angličtiny.
3. Víc mě baví mluvit anglicky.
4. Víc mě baví zpívat.
5. Víc mě baví zpívat v angličtině.
6. Víc mě baví jiné netradiční či neobvyklé aktivity při vyučování.

Vzkaz

*Mě se líbilo jak karamela vyprávěl se někdo
má rád susinky*

1	1	1	1	1	0
2	3	4	5	6	
	2	2	2	2	4
	3	4	5	6	
		3	3	3	3
		4	5	6	
			4	4	2
			5	6	
				5	1
				6	5

Dotazníkový trojúhelník

Zažil(a) jsem 1 hodinu 3 hodiny výuky se studentkou.

1. Víc mě baví normální hodiny hudební výchovy.
2. Víc mě baví normální hodiny angličtiny.
3. Víc mě baví mluvit anglicky.
4. Víc mě baví zpívat.
5. Víc mě baví zpívat v angličtině.
6. Víc mě baví jiné netradiční či neobvyklé aktivity při vyučování.

Vzkaz

*Mě nejvíce bavilo coveo song a hraní
na klavír. a taky mluvení anglicky celou
hodinu a byla jsem moc hodná takové hodiny
bych chtěla mít každý den.*

1	1	1	1	1	0
2	3	4	5	6	
	2	2	2	2	2
	3	4	5	6	
		3	3	3	3
		4	5	6	
			4	4	1
			5	6	
				5	5
				6	7

Příloha 7

17

Dotazníkový trojúhelník

Zažil(a) jsem výuky se studentkou.

1. Víc mě baví normální hodiny hudební výchovy.
2. Víc mě baví normální hodiny angličtiny.
3. Víc mě baví mluvit anglicky.
4. Víc mě baví zpívat.
5. Víc mě baví zpívat v angličtině.
6. Víc mě baví jiné netradiční či neobvyklé aktivity při vyučování.

Vzkaz

*Zaujala mě prom'pívan' na Hudební
rytmus a melodie.*

1	1	1	1	1	0
2	3	4	5	6	
	2	2	2	2	2
	3	4	5	6	
		3	3	3	2
		4	5	6	
			4	4	2
			5	6	
				5	4
				6	5

Dotazníkový trojúhelník

Zažil(a) jsem výuky se studentkou.

1. Víc mě baví normální hodiny hudební výchovy.
2. Víc mě baví normální hodiny angličtiny.
3. Víc mě baví mluvit anglicky.
4. Víc mě baví zpívat.
5. Víc mě baví zpívat v angličtině.
6. Víc mě baví jiné netradiční či neobvyklé aktivity při vyučování.

Vzkaz

*Já bych v ang. solik nezpíval
spíš měl slovíčka.*

1	1	1	1	1	1
2	3	4	5	6	
	2	2	2	2	4
	3	4	5	6	
		3	3	3	3
		4	5	6	
			4	4	1
			5	6	
				5	1
				6	5

9

Příloha 8

23

Dotazníkový trojúhelník

Zažil(a) jsem výuky se studentkou.

1. Víc mě baví normální hodiny hudební výchovy.
2. Víc mě baví normální hodiny angličtiny.
3. Víc mě baví mluvit anglicky.
4. Víc mě baví zpívat.
5. Víc mě baví zpívat v angličtině.
6. Víc mě baví jiné netradiční či neobvyklé aktivity při vyučování.

Vzkaz

*Mě se líbilo a jsme spokojeni.
Paní učitelka je super, ještě budete
někdy učit budete dobrou učitelkou.*

1	1	1	1	1	2
2	3	4	5	6	2
	2	2	2	2	2
	3	4	5	6	0
		3	3	3	0
		4	5	6	4
			4	4	4
			5	6	2
				5	2
				6	5

22

Dotazníkový trojúhelník

Zažil(a) jsem výuky se studentkou.

1. Víc mě baví normální hodiny hudební výchovy.
2. Víc mě baví normální hodiny angličtiny.
3. Víc mě baví mluvit anglicky.
4. Víc mě baví zpívat.
5. Víc mě baví zpívat v angličtině.
6. Víc mě baví jiné netradiční či neobvyklé aktivity při vyučování.

Vzkaz

*Ta jedna hodina hudební výchovy
mě bavila.*

1	1	1	1	1	1
2	3	4	5	6	2
	2	2	2	2	2
	3	4	5	6	4
		3	3	3	4
		4	5	6	0
			4	4	0
			5	6	3
				5	3
				6	5

Příloha 9

21

Dotazníkový trojúhelník

Zažil(a) jsem výuky se studentkou.

1. Víc mě baví normální hodiny hudební výchovy.
2. Víc mě baví normální hodiny angličtiny.
3. Víc mě baví mluvit anglicky.
4. Víc mě baví zpívat.
5. Víc mě baví zpívat v angličtině.
6. Víc mě baví jiné netradiční či neobvyklé aktivity při vyučování.

Vzkaz

Dobrá bylo na druhého.

1	1	1	1	1	1	1
2	3	4	5	6		
	2	2	2	2		
	3	4	5	6		
		3	3	3		
		4	5	6		
			4	4		
			5	6		
				5		
				6		

18

Dotazníkový trojúhelník

Zažil(a) jsem výuky se studentkou.

1. Víc mě baví normální hodiny hudební výchovy.
2. Víc mě baví normální hodiny angličtiny.
3. Víc mě baví mluvit anglicky.
4. Víc mě baví zpívat.
5. Víc mě baví zpívat v angličtině.
6. Víc mě baví jiné netradiční či neobvyklé aktivity při vyučování.

Vzkaz

Bavilo mě Deep in the heart of Texas.

1	1	1	1	1	1	1
2	3	4	5	6		
	2	2	2	2		
	3	4	5	6		
		3	3	3		
		4	5	6		
			4	4		
			5	6		
				5		
				6		

Příloha 10

Způsob hodnocení dotazníků v rámci celé třídy

Metoda zjišťování osobních motivačních preferencí pomocí trojúhelníku se používá zejména pro analýzu osobních motivů jednotlivce (Lokšová, Lokša, 1999, s. 39-42). To lze využívat například při plánování individualizace výuky pro jednotlivé žáky. Pro zhodnocení motivů v rámci celé třídy však bylo nutné z výsledků jednotlivců vytvořit výsledek hovořící o celkové motivovanosti žáků ve sledované třídě.

Pro celkový pohled na výsledky dotazníkového šetření byla vytvořena tabulka zahrnující preference individuálních výroků jednotlivými žáky. Posléze byla vytvořena další tabulka, která sledovala četnost preferencí jednoho výroku ve vztahu k výroku jinému, a to pomocí vyjádření „A je více preferováno než B“. Následující tabulka shrnuje celkové preference v rámci celé třídy (žlutě jsou označeny výroky s vyšší preferencí).

1	1	1	1	1
2	3	4	5	6
	2	2	2	2
	3	4	5	6
		3	3	3
		4	5	6
			4	4
			5	6
				5
				6

tabulka 1: jednotlivých vzájemných preferencí v rámci třídy

Z trojúhelníku tabulky byla sestavena tabulka celkových preferencí shrnující výskyty preferovaných výroků celkově, bylo také sestaveno pořadí preferencí těchto výroku.

číslo	body	pořadí
1	1	5
2	0	6
3	4	2
4	2	4
5	3	3
6	5	1

(tabulka 2: shrnutí preferencí v rámci třídy)

Pro srovnání výsledků ve vztahu k účasti žáků na výuce byly vytvořeny tabulky stejným způsobem. Porovnání tedy proběhlo v rámci celé třídy dohromady, zároveň byly porovnány preference skupin účastníků se tří vyučovacích hodin projektů, hodiny jedné, nebo neúčastníci se projektu vůbec.

číslo	body	pořadí
1	3	3
2	1	5
3	1	5
4	5	1
5	2	4
6	4	2

tabulka 3: shrnutí preferencí žáků s počtem absolvovaných hodin 0

číslo	body	pořadí
1	0	6
2	1	5
3	4	1
4	2	4
5	3,5	2
6	3,5	2

tabulka 4: shrnutí preferencí žáků s počtem absolvovaných hodin 1

číslo	body	pořadí
1	2,5	3
2	0,5	5
3	4	2
4	0,5	5
5	2,5	3
6	5	1

tabulka 5: shrnutí preferencí žáků s počtem absolvovaných hodin 1